



Universiteit Utrecht



Taalvaardigheidsondersteuning in het hoger onderwijs

Annemijn Pasman, 3815501

Masterscriptie Communicatie & Organisatie

Datum: 15 - 01 - 2016

Universiteit Utrecht

Docent: prof. dr. Leo Lentz

Begeleider: drs. Erik van der Spek

Organisatie: Hendrikx Van der Spek

Managementsamenvatting

Aanleiding

Voor u ligt de managementsamenvatting van mijn onderzoek naar taalvaardigheidsondersteuning in het hoger onderwijs. Ik heb dit onderzoek uitgevoerd in opdracht van Hendrikx Van der Spek (HVdS). Dit communicatiebureau heeft e-learningmodules ontwikkeld voor taalvaardigheid en is benieuwd of ze deze modules kunnen aanbieden in het hoger onderwijs. Uit eerder onderzoek blijkt bovendien dat studenten in het hoger onderwijs veel taalvaardigheidsproblemen ervaren en dat e-learning een geschikte manier is om die problemen aan te pakken. In dit onderzoek leest u daarom het antwoord op de vraag: *in hoeverre ondersteunen hogeronderwijsinstellingen de taalvaardigheid van hun studenten met behulp van e-learning?* In dit verslag rapporteer ik ook mijn adviezen voor het hoger onderwijs.

Methode

Ik heb 31 contactpersonen geïnterviewd die betrokken zijn bij de taalvaardigheid of academische vaardigheden van hun studenten. Zij werken bij de opleidingen Rechten, Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Toegepaste Psychologie, Psychologie (wo) en Rechten (wo) bij acht verschillende hogeronderwijsinstellingen in Nederland. De opleidingen en instellingen (vier hogescholen en vier universiteiten) heb ik benaderd naar aanleiding van een bureauonderzoek. De interviews heb ik geanalyseerd volgens een analyseschema met centrale termen rondom de thema's taalproblemen, taalambities, aanpak van taalondersteuning, taalbeleid, e-learning en knelpunten.

Uitkomsten

Uit dit onderzoek komt naar voren dat het hoger onderwijs e-learning nog niet vaak inzet om de taalvaardigheid te ondersteunen. De instellingen doen over het algemeen nog niet veel aan taalvaardigheidsondersteuning. In het hoger onderwijs wordt wel gezocht naar goede manieren om dit te doen voor schrijfvaardigheid en elke opleiding pakt dit weer net iets anders aan.

Aanpak

Hogeronderwijsinstellingen kennen geen e-learningmodules die aan hun behoefte voldoen of ze weten niet hoe e-learning hen kan helpen. Nog geen handvol opleidingen werkt met een vorm van e-learning. Een groot aantal instellingen biedt wel in een andere vorm schrijfvaar-

digheidsondersteuning aan. Vaak zijn dit instellingsbrede cursussen. Maar de verantwoordelijkheid voor de aanpak wordt vooral bij de student neergelegd, hoewel sommige instellingen steeds meer gaan inzien dat studenten hun problemen niet zelfstandig kunnen verhelpen.

Verschillende opleidingen hebben taalvakken of vakken voor academische vaardigheden waarbij het schrijven van een onderzoek een belangrijk onderdeel vormt. De focus ligt daarbij vooral op het eerste jaar. Feedback geven is in dat geval de voornaamste manier om taalproblemen aan te pakken. De opleidingen hebben zo vooral een signalerende functie.

Grammatica en spelling komen niet vaak terug in het curriculum, maar juist in extra-curriculaire ondersteuning zoals het e-learningprogramma Hogeschooltaal. Ook sturen docenten studenten door naar websites met tips of naar eigen digitale leeromgevingen waar ze ook met oefeningen en video's aan de slag kunnen. Als opleidingen e-learning inzetten, dan doen zij dit dus eerder voor basisvaardigheden. Studenten kunnen dan oneindig oefenen, zonder dat dit het curriculum beïnvloedt. De instellingen bieden voor andere schrijfvaardigheden nog weinig ondersteuning aan. Instellingen zien wel potentie in blended learning voor schrijfvaardigheden als formuleren en structureren.

Ambities

De onderwijsinstellingen verschillen in hun ambities. Sommige opleidingen hebben de ambitie om meer met taal te doen in hun onderwijs. Dit blijkt vaker het geval te zijn bij de rechtenopleidingen dan bij psychologieopleidingen. Opleidingen die al een bepaalde vorm van ondersteuning aanbieden, streven naar verdere integratie van taal in het onderwijs. Dit willen zij realiseren met consistente feedback op schrijfproducten, een schrijfleerlijn of door taalontwikkeland lesgeven. Bovendien willen zij meer aandacht besteden aan formuleren en structureren – naast spelling en grammatica. Andere instellingen hebben die ambities niet of minder. Zij willen ook betere feedback geven, maar hopen vooral dat hun studenten meer initiatief nemen om zelfstandig aan de slag te gaan met die feedback.

Knelpunten

In het hoger onderwijs is grote behoefte aan richtlijnen voor de beoordeling van taalvaardigheid. Op dit moment weten docenten nog niet goed wat een student op welk niveau moet kunnen, hoe docenten dit niveau moeten beoordelen en naar welk eindniveau een student toewerkt. Studenten lijken daarnaast niet gemotiveerd om met feedback of taal oefeningen

aan de slag te gaan. Zij worden dan ook nog weinig geconfronteerd met (de consequenties van) hun taalproblemen.

Instellingen willen ten slotte niet te veel extracurriculaire ondersteuning aanbieden om te voorkomen dat ze studenten met taalproblemen extra belasten met de ondersteuning. De instellingen zijn ook terughoudend doordat ze voor hun gevoel opgescheept zitten met een probleem uit het voortgezet onderwijs. Het opleidingsmanagement lijkt daarom minder snel bereid om geld of ruimte vrij te maken in het onderwijs voor (de ontwikkeling van) taalvaardigheidsondersteuning.

Verschillen tussen hogescholen en universiteiten

Uit het onderzoek blijkt dat hogescholen een schoolsere aanpak hanteren dan de universiteiten. Hogescholen bieden meer eigen ondersteuning aan en nemen meer verantwoordelijkheid voor de taalproblemen van hun studenten dan universiteiten en grijpen vooral de propedeusefase aan als reparatiejaar. Sommige hbo-opleidingen hebben bovendien een taalbeleid, terwijl geen enkele universitaire opleiding dat op dit moment heeft. Hogescholen lijken daarom een stap dichterbij structurele aandacht voor taal.

Universiteiten besteden daarentegen wel veel aandacht aan onderzoeksvaardigheden. Studenten krijgen in het wo namelijk ondersteuning bij het schrijven van een onderzoeksrapport. Hogescholen bieden daar juist weer minder onderwijs of ondersteuning in aan.

Advies hogeronderwijsinstellingen

Op basis van dit onderzoek heb ik verschillende aanbevelingen geformuleerd voor de manier waarop hogeronderwijsinstellingen de taalvaardigheidsproblemen kunnen aanpakken:

- Besteed meer aandacht aan taalvaardigheid en durf (een deel van) de verantwoordelijkheid bij de opleiding te leggen. Taalvaardigheid is een belangrijk gereedschap voor alle studenten, ongeacht of zij een taalopleiding volgen of niet.
- Bied niet lukraak ondersteuning aan, maar maak weloverwogen keuzes. Een weloverwogen keuze leidt tot ondersteuning die goed aansluit op de behoeften van de opleiding en het effectiefst is.
- Ga in gesprek met de student. De studenten zijn de personen met de taalvaardigheidsproblemen, maar zij worden nog weinig betrokken bij de ondersteuning. Achterhaal samen met studenten hoe de opleiding hen kan motiveren

om hun taalvaardigheid te ontwikkelen en ga samen na aan welke ondersteuning de studenten werkelijk behoefte hebben.

- Ga ten slotte ook in gesprek met andere opleidingen en instellingen. Instellingen kunnen veel van elkaar leren. Je bespaart bovendien geld en tijd door niet allemaal zelf het wiel opnieuw uit te vinden, maar door met elkaar in overleg te gaan over eindtermen of door samen te werken aan taalvaardigheidsondersteuning.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	7
1.1 Klachten over taalvaardigheid van studenten	7
1.2 Structurele aandacht voor taalvaardigheid	7
1.3 ICT in opkomst in het hoger onderwijs	8
1.4 E-learning voor betere taalvaardigheid	8
1.5 Hendrixx Van der Spek en taalvaardigheid	9
1.6 Onderzoeksvragen	9
1.7 Structuur van dit verslag	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Introductie	11
2.2 Wat is taalvaardigheid?	11
2.3 Taalvaardigheid ontwikkelen	12
2.4 Referentieniveaus voor taalvaardigheid	13
2.5 Welke problemen ervaren de studenten?	14
2.6 Oorzaken van taalvaardigheidsproblemen	18
2.7 Belang van taalvaardigheid	18
2.8 Aanpak van taalvaardigheidsproblemen	20
2.9 E-learning en blended learning	23
2.10 De relatie van ICT-skills met taalvaardigheid	23
2.11 De voordelen van digitale taalondersteuning	24
2.12 Kanttekening bij ICT in het onderwijs	25
3. Methode	26
3.1 Keuze voor de opleidingen	27
3.2 Bureauonderzoek: keuze voor de onderwijsinstellingen	27
3.3 Contactpersonen	30
3.4 Interviewprotocol	31
3.5 Procedure	32
3.6 Analyseprocedure	33
4. Resultaten	35
4.1 Verschil beleid en uitvoering	35

4.2 Taalproblemen bij de opleidingen	36
4.3 Wat doen hogeronderwijsinstellingen al om de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren?	38
4.4 Wat zijn de ambities van de hogeronderwijsinstellingen op het gebied van taalvaardigheid onder studenten?	48
4.5 Welke knelpunten ervaren de instellingen in hun taalvaardigheidsondersteuning?	50
4.6 In hoeverre verschillen de hogescholen en universiteiten in hun ambities, aanpak en knelpunten?	53

5. Conclusies en discussie55

5.1 In hoeverre ondersteunen hogeronderwijsinstellingen hun studenten in hun taalvaardigheid met behulp van e-learning?	55
5.2 Wat zijn de ambities van de hogeronderwijsinstellingen op het gebied van taalvaardigheid onder studenten?	56
5.3 Wat doen hogeronderwijsinstellingen al om de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren?	58
5.4 Welke knelpunten ervaren de instellingen in hun taalvaardigheidsondersteuning?	59
5.5 In hoeverre verschillen de hogescholen en universiteiten in hun ambities, aanpak en knelpunten?	61
5.6 Kanttekeningen bij dit onderzoek	62
5.7 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	64

6. Aanbevelingen voor hoger onderwijs65

7. Bronnen67

Bijlagen71

1. Inleiding

“Een 7,5 voor mijn bachelorscriptie! Dat betekent dat ik nu officieel ben afgestudeerd!”

Het bericht dat hierboven staat, postte een student enige tijd geleden op zijn Facebookpagina toen hij het nieuws had ontvangen dat hij was afgestudeerd aan de universiteit. Hij had een opleiding in communicatie afgerond, een opleiding waar beheersing van het Nederlands een belangrijke plek inneemt. Hoe kan het dat deze student na minstens drie jaar studeren dan toch nog zo’n grove spelfout maakt?

1.1 Klachten over taalvaardigheid van studenten

De student uit het voorbeeld is geen uitzondering. Veel studenten blijken onvoldoende taalvaardig te zijn en ondervinden moeite met de taalvaardigheid die het hoger onderwijs van hen vereist (Jansen, 2008; Herelixka & Verhulst, 2014). Docenten in het hoger onderwijs klagen over de taalvaardigheid van hun studenten en de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) signaleert een onvoldoende taalniveau in eindwerkstukken en scripties (Daems & van der Westen, 2008). Vooral bij de schrijfvaardigheid doen zich problemen voor (Herelixka & Verhulst, 2014).

Het is een uitdaging voor hogeronderwijsinstellingen om studenten zoals de jongen uit het voorbeeld hierboven te ondersteunen in hun taalvaardigheid (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (hierna RNTL), 2015). Taalvaardigheid is naast rekenvaardigheid en probleemoplossend vermogen een vaardigheid die nauw samenhangt met succesvol functioneren op de arbeidsmarkt (Rijksoverheid, 2013). Een hoge mate van taalvaardigheid helpt studenten dus verder in hun carrière (RNTL, 2015).

1.2 Structurele aandacht voor taalvaardigheid

Dat taalvaardigheid belangrijk is voor succes tijdens studie en carrière staat niet meer ter discussie (Bonset & de Vries, 2009). Verschillende hogeronderwijsinstellingen nemen al taaltoetsen af bij nieuwe studenten en proberen het taalniveau van hun studenten te verhogen indien studenten een achterstand hebben. De focus van deze instellingen ligt vooral op de taalvaardigheid bij de instroom en niet op de taalvaardigheid bij het afstuderen (Herelixka & Verhulst, 2014). Er is daarnaast nog maar weinig onderzoek bekend naar

taalvaardigheid in het hoger onderwijs en wat instellingen precies doen aan toetsing en remediëring. De aandacht groeit, maar instellingen hebben vaak nog geen structurele aandacht voor taalvaardigheid (RNTL, 2015). De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren heeft de minister van Onderwijs daarom geadviseerd om bij hogeronderwijsinstellingen aan te dringen op een taalbeleid. Daarnaast pleit de raad voor meer onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten. De RNTL meent dat het hoger onderwijs de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs kan verbeteren en dat de kwaliteit van het Nederlandse hoger onderwijs verbetert door structurele aandacht voor deze vaardigheid (2015a).

1.3 ICT in opkomst in het hoger onderwijs

Ondertussen is ICT in opkomst in het hoger onderwijs (RNTL, 2015). Vrijwel alle Nederlandse hogeronderwijsinstellingen zijn bezig met de rol die ICT binnen hun onderwijs kan spelen (Bussemaker, 2014). De ICT-vaardigheid van studenten wordt vanwege de *21st century skills* volop besproken op de websites en in beleidsnota's van hogeronderwijsinstellingen. Een precieze definitie van 21st century skills ontbreekt nog, maar het concept omvat communicatieve vaardigheden, ICT-vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, en sociale en culturele vaardigheden (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

Om het gebruik van ICT in het onderwijs te stimuleren, investeert het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in innovatie in het onderwijs. Digitalisering en flexibilisering van het onderwijs zijn belangrijke doelstellingen van het ministerie (Rijksoverheid, 2015). Door ICT in te zetten in het onderwijs raken studenten gewend om te werken met technologieën. Op die manier zijn zij beter voorbereid op wat de maatschappij na hun opleiding van hen zal vragen (Bussemaker, 2014). Hogeronderwijsinstellingen zijn al verschillende initiatieven gestart waarbij e-learning wordt ingezet (Bussemaker, 2014; SURF Foundation, 2008). Maar uit gesprekken met enkele hogeronderwijsinstellingen blijkt dat de instellingen onderling soms nog sterk verschillen in de mate waarin ICT al een plaats heeft binnen het beleid en de dagelijkse onderwijspraktijk.

1.4 E-learning voor betere taalvaardigheid

Er lijkt niet alleen een rol te zijn weggelegd voor e-learning bij de aanpak van ICT-vaardigheden, maar ook bij de aanpak van de taalvaardigheid kan e-learning een uitkomst bieden. Mark Rutte, voormalig staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap schreef in zijn notitie over e-learning (2005) dat achterstanden in bepaalde vaardigheden door een slechte aansluiting van het voortgezet onderwijs, het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt weggewerkt kunnen worden via e-learning. Als taalvaardigheid wordt getoetst,

dan gebeurt dit vaak al met digitale toetsen (Herelixka & Verhulst, 2014), maar e-learning lijkt nog niet veel te worden toegepast voor taalvaardigheidsondersteuning. Dit komt vermoedelijk doordat er nog maar weinig bekend is over succesvolle manieren om dit te doen.

1.5 Hendrixx Van der Spek en taalvaardigheid

In het bedrijfsleven wordt vaak duidelijk wat het hoger onderwijs heeft opgeleverd. Veel werkgevers merken op dat de communicatieve prestaties van afgestudeerden niet aan hun verwachtingen voldoen (Faber-de Lange & Van der Pool, 2015). Wanneer die prestaties de organisatie in de weg komen te zitten, is het aan de werkgevers om medewerkers aan hun vaardigheid te laten werken. Zij komen dan al gauw terecht bij een bedrijf zoals Hendrixx Van der Spek. Hendrixx Van der Spek (HVdS) is een communicatiebureau in Bussum dat is opgericht in 1987. Bij het bureau werken tekstschrijvers en trainers met veel kennis over taalvaardigheid. Beter presenteren, leren argumenteren, spelling en taalvaardigheid, het is slechts een greep uit het diverse trainingsaanbod van Hendrixx Van der Spek. Dagelijks werken de trainers van dit bureau met mensen die na hun opleiding nog moeten of willen werken aan hun taalvaardigheid.

HVdS ontwikkelt daarnaast al langere tijd e-learningmodules voor bedrijven die behoefte hebben aan trainingen met meer flexibiliteit. Door e-learning kunnen medewerkers makkelijker zelf bepalen waar en wanneer ze met een training aan de slag gaan. De e-learningmodules wil HVdS graag op grotere schaal gaan aanbieden. Erik van der Spek, venoot bij het communicatiebureau, werkt regelmatig als secretaris bij panels van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) en Quality Assurance Netherlands Universities (QANU). Tijdens deze werkzaamheden merkte hij dat hogeronderwijsinstellingen moeite hebben om ICT in hun onderwijs in te zetten. HVdS wil daarom graag uitzoeken hoe de markt van het hoger onderwijs in elkaar zit en of het bureau ook daar e-learningmodules kan aanbieden. Deze wens heeft geleid tot het onderzoek waarover u in dit rapport leest.

1.6 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

In hoeverre ondersteunen hogeronderwijsinstellingen hun studenten in hun taalvaardigheid met behulp van e-learning?

De antwoorden op de volgende vier deelvragen dragen bij aan de beantwoording van de hoofdvraag hierboven:

1. *Wat zijn de ambities van de hogeronderwijsinstellingen op het gebied van taalvaardigheid onder studenten?*
2. *Wat doen hogeronderwijsinstellingen al om de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren?*
3. *Welke knelpunten ervaren de instellingen in hun taalvaardigheidsondersteuning?*
4. *In hoeverre verschillen de hogescholen en universiteiten in hun ambities, aanpak en knelpunten?*

1.7 Structuur van dit verslag

In hoofdstuk 2 bespreek ik het begrip taalvaardigheid, de mogelijkheden om de taalvaardigheid te ondersteunen en de potentie van e-learning op dit gebied. In hoofdstuk 3 leg ik uit welke methoden ik heb gehanteerd tijdens dit onderzoek. U kunt daar meer lezen over het bureauonderzoek dat ik heb gedaan om de instellingen te kiezen die ik heb benaderd voor diepte-interviews. Ook leest u hoe ik tot de vragen ben gekomen voor de interviews en hoe ik de interviews heb geanalyseerd. De resultaten uit deze analyse vindt u terug in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 staan de antwoorden op mijn onderzoeksvragen. In dat hoofdstuk bespreek ik ook de kanttekeningen bij dit onderzoek en mijn voorstellen voor vervolgonderzoek. Ten slotte leest u in hoofdstuk 6 mijn aanbevelingen voor het hoger onderwijs en in hoofdstuk 7 mijn aanbevelingen voor Hendrikx Van der Spek.

2. Theoretisch kader

2.1 Introductie

In dit hoofdstuk ga ik eerst in op de vraag wat taalvaardigheid is en welke richtlijnen tot nu toe zijn vastgesteld voor deze vaardigheid. Daarna bespreek ik de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces: wat is hierover bekend en wat doen instellingen om taal een plek in het onderwijs te geven? Ook ga ik in op de relatie tussen taalvaardigheid en 21st century skills en het belang van taalvaardigheid voor het succes in het bedrijfsleven. Ik beschrijf ten slotte onderzoek waarin deze relaties samen komen en waaruit de potentie van ICT voor taalvaardigheidsondersteuning blijkt.

2.2 Wat is taalvaardigheid?

Voordat ik verder in ga op het belang van taalvaardigheid is het belangrijk om vast te stellen wat taalvaardigheid precies is. Taalvaardigheid omvat eigenlijk meerdere vaardigheden. Naast goed (en vooral foutloos) schrijven omvat taalvaardigheid ook lezen, luisteren en spreken of presenteren. Deze vier vaardigheden vormen globaal het concept taalvaardigheid. Herelixka en Verhulst (2014) omschrijven taalvaardigheid als “de vaardigheid om betekenisvolle, functionele boodschappen te begrijpen en op adequate wijze te produceren binnen relevante communicatiesituaties”(p.5). Volgens de RNTL (2015) bestaat taalvaardigheid uit uiteenlopende taken, zoals: bronnen overzien, grote hoeveelheden informatie kritisch en doelgericht beoordelen, verbanden leggen, structuur aanbrengen in informatie, inhoud verwoorden, conclusies trekken, en betogen en presenteren.

Taalvaardigheid houdt ook verband met academische geletterdheid. Academische geletterdheid verwijst naar de verwerving van een academisch discours (Weideman et al., 2014). Een academisch discours is een taal die in de academische context wordt gehanteerd bij de bespreking van onderwerpen in het curriculum, bij het beargumenteren en verdedigen van standpunten en het samenvatten van informatie (Snow, 2010). Deze taal varieert per discipline (Snow, 2010).

Taalvaardigheid is echter een vaardigheid die een student ook buiten de academische context benut, bijvoorbeeld als hij of zij geen onderzoeker wordt, maar een ander beroep gaat uitoefenen. Taalvaardigheid lijkt een zekere overlap te hebben met academische

geletterdheid, maar is meer omvattend. Uccelli et al. (2014) onderzoeken academische geletterdheid in de vorm van *Core Academic Language Skills* (CALs) en hanteren daarbij een bredere definitie dan Weideman et al. (2014). Uccelli et al. (2014) beschrijven deze CALs als de kennis en effectieve toepassing van taal in schoolteksten en inhoudelijke taken. Deze definitie reikt verder dan de academische context en vertoont daardoor meer overlap met het concept van taalvaardigheid. De taalvaardigheid die de RNTL (2015) beschrijft, gaat immers over taalvaardigheid binnen relevante communicatiesituaties en niet over één communicatiesituatie: de academische. Zo is boeiend en aantrekkelijk schrijven volgens de RNTL (2015) ook een teken van taalvaardigheid. Maar deze manier van schrijven krijgt weinig tot geen aandacht in het hoger onderwijs. Daar krijgt vooral objectief schrijven de aandacht (Herelixka & Verhulst, 2014). De vorm van taalvaardigheid die de RNTL (2015) omschrijft, lijkt het meest omvattend te zijn: zowel de taalvaardigheden voor de studie als de taalvaardigheden voor de latere beroepspraktijk komen daarbij aan bod. Deze vorm staat daarom centraal in dit onderzoek.

2.3 Taalvaardigheid ontwikkelen

Hoe ontwikkelt een mens zijn taalvaardigheid? Deze ontwikkeling begint al op zeer jonge leeftijd en is eigenlijk nooit voltooid. Opvallend is hoe onderzoekers zich vooral richten op de taalvaardigheid van jonge kinderen en minder oog hebben voor verdere ontwikkeling op latere leeftijd. Deze visie is geïnspireerd door de theorie van Noam Chomsky. Chomsky stelt dat kinderen op drie- tot vijfjarige leeftijd ‘uitgeleerd’ zijn op het gebied van taal en verder zelfstandig hun taal ontwikkelen (Berman, 2004). Er is echter steeds meer onderzoek naar het zogeheten *later language learning*, dat ervan uitgaat dat de taalvaardigheid van een mens op die jonge leeftijd nog lang niet uitontwikkeld is en ondersteund moet worden (Uccelli et al., 2014; Nippold, 2004).

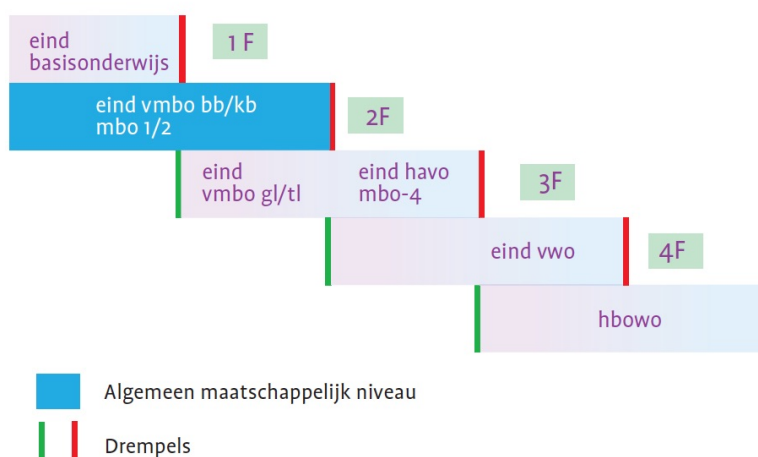
In verschillende onderzoeken is inmiddels aangetoond dat een mens een leven lang zijn taal ontwikkelt (Nippold, 2004). Onderwijs vervult een cruciale rol in deze latere taalontwikkeling (Nippold, 2004). In de onderwijssetting moet een leerling of student vooral een bepaalde flexibiliteit in zijn woordregisters aanleren (Uccelli et al., 2014). Een mens kan zijn taal verder ontwikkelen in het onderwijs door met nieuwe en complexe woorden, structuren en uitdrukkingen in aanraking te komen. Maar iemand moet dan wel de ruimte krijgen om met deze nieuw verworven taal aan de slag te gaan (Nippold, 2004).

2.4 Referentieniveaus voor taalvaardigheid

Er zijn verschillende referentieniveaus voor taal opgesteld, maar voor het hoger onderwijs bestaan alleen startniveaus. De eindniveaus voor het hbo en wo zijn nog niet vastgesteld of beschreven (Bonset & de Vries, 2009; RNTL, 2015). Dat komt mede doordat de diverse hbo- en wo-opleidingen van elkaar verschillen. Elke discipline heeft weer net iets andere taaleisen, waardoor het moeilijk is voor opleidingen en onderwijsinstellingen om goede indicatoren voor de eindniveaus te formuleren (RNTL, 2015). Maar hoe bepaal je nu of iemand ‘taalvaardig genoeg’ is voor het hoger onderwijs of aan het eind daarvan? Hieronder bespreek ik verschillende referentieniveaus voor taal die deels op elkaar voortbouwen. Deze referentieniveaus geven alleen een indicatie van het startniveau van studenten in het hoger onderwijs.

Het Referentiekader Taal

De Commissie Meijerink heeft in 2008(a) het Referentiekader Taal en Rekenen opgesteld. Voor taal zijn per niveau de volgende domeinen beschreven: mondelinge taalvaardigheid (spreken en gesprekken voeren), lezen, luisteren en schrijven. De beschreven referentieniveaus zijn bedoeld voor onderwijsinstellingen om de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren. Programma's van verschillende schooltypen kunnen volgens de Commissie Meijerink (2008a) door de referentieniveaus beter op elkaar aansluiten waardoor hiaten of herhalingen in het onderwijs voorkomen worden. In het Referentiekader Taal staan de taalniveaus voor verschillende opleidingsniveaus (zie Afbeelding 1). Een persoon met een bepaald opleidingsniveau moet volgens de Commissie Meijerink minstens het bijbehorende F-taalniveau beheersen. De referentieniveaus lopen van 1F tot 4F. De F staat hierbij voor fundamentele kwaliteit.



Afbeelding 1. Taalniveaus volgens het Referentiekader Taal

Startniveaus voor het hoger onderwijs

Het startniveau dat is vastgelegd voor het hoger onderwijs in het Referentiekader Taal verschilt voor het hbo en het wo (Commissie Meijerink, 2008b, Boogaard, 2010). Voor instroom in het hbo is volgens het referentiekader minimaal niveau 3F vereist. Volgens de Commissie Meijerink (2008b) komt dit niveau overeen met het B2-niveau uit het Europese Referentiekader. De hbo-instroom bestaat daarmee dus uit wat het Europees Referentiekader onafhankelijke taalgebruikers noemt (UvA Talen, n.d.).

Bonset en de Vries (2009) hebben talige startcompetenties voor het hoger onderwijs vastgelegd waarin het wo-startniveau 4F uit het referentiekader overeenkomt met het niveau C2 uit het ERK. Iemand met taalniveau C2 wordt door het ERK gekenmerkt als ‘vaardig gebruiker’ (UvA Talen, n.d.). Deze twee ERK-niveaus (B2 en C2) hebben Bonset en de Vries (2009) in opdracht van Sectiebestuur Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en het Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs uitgewerkt tot talige startcompetenties voor het wetenschappelijk onderwijs. De algemene startcompetenties zijn iets gedetailleerder dan de referentieniveaus van Commissie Meijerink (2008a). De algemene startcompetenties bespreek ik daarom in de volgende paragraaf.

2.5 Welke problemen ervaren de studenten?

Zoals gezegd bestaat taalvaardigheid eigenlijk uit vier verschillende vaardigheden. Voor elk van deze vaardigheden zijn referentieniveaus vastgelegd. Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar de mate waarin studenten aan deze referentieniveaus kunnen voldoen. In Vlaanderen is al meer onderzoek naar taalvaardigheid gedaan dan in Nederland (Herelixka & Verhulst, 2014), alhoewel het merendeel van het Vlaamse onderzoek dus gericht is op het startniveau van de studenten. Uit het bestaande onderzoek wordt duidelijk dat de schrijfvaardigheid de meeste problemen oplevert (Herelixka & Verhulst, 2014). Hieronder bespreek ik de startcompetenties voor elk van de vier taalvaardigheden. Ook bespreek ik welke problemen er volgens onderzoek per vaardigheid blijken te zijn.

Schrijfvaardigheid

In Afbeelding 2 is te zien wat een hbo’er en wo’er volgens Bonset en de Vries (2009) moeten kunnen aan het begin van hun opleiding. De schrijfvaardigheid bestaat volgens Herelixka en Verhulst (2014) uit verschillende onderdelen, namelijk: structuur, stijl, register, spelling en grammatica. Structuur en samenhang vormen het grootste probleem voor studenten (Herelixka & Verhulst, 2014). Op de tweede plaats komen stijl, register en woordgebruik. Op

dit punt botst de academische schrijfstijl vaak met een meer vlotte en objectieve stijl. Ook de grammatica vormt een probleem. Studenten maken veel fouten, maar hebben vaak niet door dat zij de grammatica niet goed beheersen (Herelixka & Verhulst, 2014).

	B2	C1
Algemene omschrijving	<i>Kan heldere, gedetailleerde teksten schrijven over uiteenlopende onderwerpen die verband houden met zijn of haar interessegebied, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en beoordeeld.</i>	<i>Kan heldere, goed gestructureerde teksten schrijven over ingewikkelde onderwerpen, waarin de relevante kwesties worden benadrukt en standpunten uitgebreid worden uitgewerkt en ondersteund met aanvullende punten, redenen en relevante voorbeelden, en afronden met een passende conclusie.</i>

Afbeelding 2: Talige startcompetentie voor schrijfvaardigheid (Bonset & de Vries, 2009).

Leesvaardigheid

De leesvaardigheid is in een latere versie van het referentiekader uiteengezet in zakelijke teksten en literaire teksten (Commissie Meijerink, 2008b). Bonset (2009) vindt het echter onlogisch om literaire teksten toe te voegen aan deze doorlopende leerlijnen voor taal, omdat het mbo hier niets mee doet en het hoger onderwijs (behalve de talen- en docentenopleidingen) hier ook vrijwel geen aandacht aan besteedt. In Afbeelding 3 staat de talige startcompetentie van Bonset en de Vries (2009) beschreven.

Bij de leesvaardigheid blijkt het herkennen van een structuur een belangrijk probleem te vormen onder studenten. Ook het combineren van meerdere bronnen blijkt moeilijk voor studenten. Informatie ordenen en verbanden leggen vormen dus een uitdaging voor studenten (Herelixka & Verhulst, 2014).

	B2	C1
<i>Algemene omschrijving</i>	<i>Kan in hoge mate zelfstandig lezen, past zijn of haar leesstijl en -snelheid aan verschillende teksten en doeleinden aan en maakt selectief gebruik van toepasselijke naslagwerken. Beschikt over een grote actieve leeswoordenschat, maar kan enige moeite hebben met weinig voorkomende idiomatische uitdrukkingen.</i>	<i>Kan lange, complexe teksten op detailniveau begrijpen, ongeacht of zij betrekking hebben op zijn of haar eigen vakgebied, mits hij of zij moeilijke passages kan herlezen.</i>

Afbeelding 3: Talige startcompetentie leesvaardigheid (Bonset & de Vries, 2009).

Spreekvaardigheid en luistervaardigheid

De spreekvaardigheid en luistervaardigheid van studenten is het minst vaak onderzocht. We weten daarom nog niet veel over problemen die studenten hierbij ervaren (Herelixka & Verhulst, 2014). In de Afbeeldingen 4,5 en 6 kunt u zien welke talige startcompetenties Bonset en de Vries (2009) hebben geformuleerd voor spreek- en luistervaardigheid. Spreekvaardigheid is hierbij opgedeeld in presenteren (monoloog houden) en een dialoog houden.

	B2	C1
<i>Algemene beschrijving</i>	<i>Kan duidelijke, stelselmatig ontwikkelde beschrijvingen en presentaties geven met de juiste nadruk op belangrijke punten en ter zake doende ondersteunende details.</i>	<i>Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen en presentaties geven over complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.</i>

Afbeelding 4: Talige startcompetentie voor gespreksvaardigheid: presenteren (Bonset & de Vries, 2009).

	B2	C1
Algemene beschrijving	<p><i>Kan de taal vloeiend, nauwkeurig en doeltreffend gebruiken over een breed scala van algemene, onderwijs-, beroeps- of ontspanningsonderwerpen en daarbij helder de verhoudingen tussen ideeën aanduiden.</i></p> <p><i>Kan spontaan communiceren met een goede beheersing van de grammatica zonder veel tekenen dat hij of zij zich moet beperken in wat hij of zij wil zeggen en kiest daarbij een mate van formaliteit die in de omstandigheden gepast is.</i></p>	<p><i>Kan zich vrijwel moeiteloos vloeiend en spontaan uitdrukken.</i></p> <p><i>Heeft een goede beheersing van een breed repertoire aan woorden, waardoor hiaten in de woordenschat gemakkelijk kunnen worden gedicht met omschrijvingen. Er is nauwelijks sprake van merkbaar zoeken naar uitdrukkingen of toepassen van vermijdingsstrategieën; slechts een begripsmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen.</i></p>

Afbeelding 5: Talige startcompetentie voor gespreksvaardigheid: gesprekken voeren (Bonset & de Vries, 2009).

	B2	C1
Algemene omschrijving	<p><i>Kan gesproken standaardtaal verstaan, hetzij in direct contact, hetzij via de media, over vertrouwde en niet vertrouwde onderwerpen die gewoonlijk worden aangetroffen in het persoonlijke, sociale, academische of professionele leven. Alleen extreem achtergrondgeluid, onvoldoende structuur in het betoog en/of idiomatisch taalgebruik ondermijnt het begrip van het gesprokene.</i></p>	<p><i>Kan genoeg verstaan om uitgebreide betogen te volgen over abstracte en complexe onderwerpen buiten zijn of haar eigen vakgebied, al moet hij of zij misschien af en toe een detail laten bevestigen.</i></p> <p><i>Kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen en merkt daarbij registerschuivingen op.</i></p> <p><i>Kan een uitgebreid betoog volgen, ook wanneer het niet duidelijk gestructureerd is en wanneer verbanden slechts worden geïmpliceerd en niet uitdrukkelijk worden benoemd.</i></p>

Afbeelding 6: Talige startcompetentie voor luistervaardigheid van Bonset en de Vries (2009).

2.6 Oorzaken van taalvaardigheidsproblemen

Er zijn verschillende oorzaken aan te wijzen voor taalvaardigheidsproblemen. Hogeronderwijsinstellingen hebben met een zeer diverse instroom te maken (RNTL, 2015; Bonset & de Vries, 2009; Halewijn et al., 2002). Steeds meer allochtone of anderstalige studenten nemen deel aan het hoger onderwijs. Maar ook de groep autochtone studenten is zeer divers. In het hoger onderwijs is meer aandacht gekomen voor taalvaardigheid door de instroom van allochtone studenten bij Nederlandse hogescholen en universiteiten. Inmiddels zien de onderwijsinstellingen in dat veel Nederlandstalige studenten ook moeite hebben met hun taalvaardigheid (Halewijn et al., 2002). Naast een diverse instroom, heeft het hoger onderwijs dus ook te maken met een zekere taalkloof tussen het voortgezet en hoger onderwijs. Scholieren worden onvoldoende voorbereid op de academische taal in hun vervolgopleiding (RNTL, 2015).

Onderzoek heeft aangetoond dat ook de attitude van studenten en de (gebrekkige) taaleisen en feedback van docenten bijdragen aan het probleem (Herelixka & Verhulst, 2014). Studenten gaan vaak nogal nonchalant om met hun taal en denken er niet aan om hun teksten na te lezen en te redigeren. Deze nonchalance wordt vooral zichtbaar in de spellings- en grammaticafouten (Herelixka & Verhulst, 2014). Ook de veranderde positie van taal in onze maatschappij heeft invloed op de attitude van studenten. Er wordt minder gelezen en het taalgebruik in chat en e-mail heeft ook invloed op de taalvaardigheid (Herelixka & Verhulst, 2014). Ten slotte draagt de attitude van docenten ook bij aan het taalvaardigheidsprobleem. Zij formuleren schrijfp opdrachten en richtlijnen vaak niet helder genoeg en nemen niet of nauwelijks de tijd om studenten feedback te geven op hun taalvaardigheid (Herelixka & Verhulst, 2014).

2.7 Belang van taalvaardigheid

Waarom is taalvaardigheid zo'n belangrijk onderwerp voor het hoger onderwijs? Allereerst hebben hogeronderwijsinstellingen de verantwoordelijkheid om goed schrijvende professionals af te leveren. Een goede taalvaardigheid draagt bij aan een sterke startpositie op de arbeidsmarkt, maar ook consumenten, patiënten en andere klanten van de professionals hebben hier uiteindelijk profijt van. In veel beroepen moeten hogeropgeleiden later heldere rapporten kunnen schrijven of andersoortige communicatie verzorgen (Vermeulen, 2014). Advocaten moeten zorgvuldig kunnen formuleren in officiële documenten en helder zaken kunnen uitleggen aan hun cliënten. Farmaceuten moeten duidelijke recepten of bijsluiters kunnen schrijven (Universiteit Utrecht, 2 april 2015). Het hoger onderwijs moet de kwaliteit

van deze professionals garanderen. Als het hoger onderwijs de studenten goed wil voorbereiden op die beroepen, doet zij er daarom goed aan ook aandacht te besteden aan de taalvaardigheid.

Een ander belang van taalvaardigheid voor het hoger onderwijs is het verband tussen de taalvaardigheid en het studiesucces. Studiesucces betekent volgens De Vries en Van der Westen (2008) dat een student in staat is om zijn opleiding met behoud van alle kwaliteitseisen succesvol te doorlopen en bij zijn afstuderen te beschikken over voldoende taalvaardigheid voor de beginnende beroepsuitoefening. Een taalprobleem is ook een leerprobleem. Leerproblemen worden vaak veroorzaakt doordat studenten moeite hebben met tekstopbouw en het overzien van een tekst (Herelixka & Verhulst, 2014). Bovendien moeten studenten voor hun studie teksten schrijven zoals samenvattingen en essays. Die schrijfopdrachten tellen dan mee voor het eindcijfer van een vak. Taalvaardigheid lijkt daarom een factor te zijn in het studiesucces van een student (Herelixka & Verhulst, 2014; De Wachter et al., 2013).

Uccelli et al. (2014) onderzochten het verband tussen de core academic language skills en tekstbegrip. Tekstbegrip is volgens Uccelli et al. (2014) belangrijk voor het studiesucces van een student. De taalvaardigheden die Uccelli et al. (2014) onderzochten, bestaan uit woordkennis en strategische vaardigheden. Uit hun onderzoek blijkt dat de beheersing van deze vaardigheden in een zekere mate van invloed is op het tekstbegrip van de studenten. Dit is een belangrijk inzicht. Als een student deze taalvaardigheden minder goed beheerst, zal hij dus ook meer moeite hebben met het begrijpen van de teksten die hij voor zijn opleiding moet bestuderen (Uccelli et al., 2014). Dit zal zijn studiesucces niet ten goede komen.

Ook in een onderzoek van De Wachter et al. (2013) komt naar voren hoe een gebrekkige taalvaardigheid vaak de oorzaak lijkt te zijn van studievertraging of –uitval. Taalvaardigheid lijkt een significante, maar niet de enige, voorspeller voor studiesucces (De Wachter et al., 2013). De Wachter et al. (2013) hebben de relatie tussen studiesucces en taalvaardigheid getoetst door de resultaten van instromende studenten op een Vlaamse taaltoets te vergelijken met hun tentamenresultaten. Opvallend daarbij is hoe verschillend het leertraject van de studenten is, doordat zij allemaal verschillende keuzevakken volgden. Voor dit verschil hebben Wachter et al. (2013) gecorrigeerd, door slechts de meest gevolgde vakken in hun vergelijking mee te nemen. De scores op de toets bleken significant te correleren met tentamenscores in het eerste en tweede jaar. Een slechte score op de test leidde meestal

ook tot slechte tentamenresultaten, maar ook studenten met een hoge taalvaardigheid behaalden soms slechte tentamenresultaten (De Wachter et al., 2013).

2.8 Aanpak van taalvaardigheidsproblemen

Wat doen instellingen al om de taalvaardigheid te ondersteunen? De RNTL (2015) wijst erop dat instellingen taalproblemen proberen op te sporen en op te lossen door taaltoetsen af te nemen, achterstanden weg te werken en de aansluiting met het voorafgaande onderwijs te verbeteren. Een taaltoets zoals de toets die De Wachter et al. (2014) hebben ontwikkeld en onderzocht, wordt al door meerdere instellingen ingezet. In veel gevallen is zo'n toets het eerste teken van de aanpak van taalvaardigheidsproblemen of zelfs van een taalbeleid. Een andere manier om problemen aan te pakken is volgens de RNTL (2015) met behulp van een taalbeleid en bijbehorende taalondersteuning. Maar taaltoetsing, taalbeleid en taalondersteuning zijn complexe ondernemingen die een instelling op verschillende manieren vorm kan geven. In deze paragraaf leest u daarom meer over deze drie manieren om taalproblemen aan te pakken.

Taaltoetsing

Taaltoetsing is vaak een belangrijk onderdeel van een taalbeleid of vormt de aanleiding voor een dergelijk beleid. Met een taaltoets probeert een instelling of opleiding vast te stellen welke studenten mogelijk talige begeleiding nodig hebben. De RNTL (2015) pleit er echter voor dat instellingen bij hun aanpak verder moeten kijken dan taaltoetsing en ook echt een taalbeleid opstellen. De taaltoetsen richten zich vrijwel altijd op het startniveau van studenten (Herelixka & Verhulst, 2014; Wachter et al., 2013). Met taaltoetsen wordt vaak alleen de schrijfvaardigheid getoetst. Dit is vermoedelijk zo, omdat uit het meeste onderzoek blijkt dat deze vaardigheid problemen veroorzaakt (Herelixka & Verhulst, 2014). Daarnaast ontwikkelt iedereen vaak een eigen taaltoets waardoor in verschillende situaties weer een ander construct wordt gemeten (Weideman et al. 2014).

Taalbeleid

Wat is een taalbeleid precies? Van den Branden (2004) hanteert de volgende definitie:

Taalbeleid is “...de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.”

(p. 51). Taalbeleid komt echter in verschillende vormen voor.

De vorm van taalbeleid die de RNTL aanbeveelt is slechts één opvatting van het begrip taalbeleid. Daems en Van der Westen (2008) onderscheiden drie vormen van taalbeleid: een smalle variant, een brede variant en een tussenvorm. De smalle variant is vaak terug te zien in een taaltoets voor instromende studenten of het ‘beleid’ dat docenten en studieloopbaanbegeleiders alert moeten zijn op de taalvaardigheid van hun studenten. De bijspijkerprojecten worden door de betrokkenen naar eigen smaak ingericht. Dit beleid richt zich slechts op taalzwakke studenten.

De tussenvorm gaat al een stapje verder. Bij dit beleid wordt een taaltoets in ieder geval aan alle studenten voorgelegd. Alleen de studenten die het nodig hebben, krijgen vervolgens ondersteuning. Deze ondersteuning is niet vrijblijvend en is verbonden met studiepunten of taaleisen binnen een opleiding. De opleiding integreert de ondersteuning ook in zekere mate in het curriculum en probeert de ondersteuning zo goed mogelijk aan te passen aan het eigen onderwijs.

Ten slotte identificeren Daems en Van der Westen (2008) ook een brede opvatting. Deze opvatting komt overeen met het taalbeleid waar de RNTL voor pleit. Studenten moeten hier niet alleen een minimumniveau behalen, maar worden gestimuleerd om hun taalvaardigheid zo ver mogelijk te ontwikkelen. In het toetsbeleid zijn taaleisen vastgelegd en een student krijgt structurele feedback van zijn docenten op zijn taalvaardigheid. Alle docenten geven dan ook taalontwikkelen les en moeten zelf ook voldoen aan taalvaardigheidseisen. In deze vorm bestaat nog steeds ondersteuning buiten het curriculum die beschikbaar is voor studenten die ondanks het onderwijs niet goed meekomen. Dergelijke ondersteuning moet volgens Halewijn et al. (2013) niet de verantwoordelijkheid zijn van de student, maar van het onderwijs. Anders is er geen sprake van een taalbeleid.

Volgens Herelixka en Verhulst (2014) wordt er in het hoger onderwijs al jaren nagedacht over de visie op taalbeleid en werken instellingen even lang aan de ontwikkeling van instrumenten voor dergelijk beleid. Zij merken op dat dit vaak initiatieven zijn van bevlogen individuen en niet zozeer van het management. Het is daarom interessant om te onder-

zoeken in hoeverre mensen met een managementfunctie verschillen in hun visie of aanpak van mensen met een uitvoerende functie.

Taalontwikkelen lesgeven

In de brede vorm van taalbeleid die Daems en van der Westen (2008) omschrijven, komt de term 'taalontwikkelen lesgeven' ter sprake. Dit is een manier om taal een plek in het curriculum te geven. Steeds meer mensen zijn geïnteresseerd in deze vorm van lesgeven waarbij docenten van elk vak letten op taaleisen in hun specifieke vakgebied en deze combineren met de vakdoelen (Kerkhofs, Peters & Van Houtven, 2012). Taalvaardigheid komt zo bij elk vak aan bod in plaats van alleen bij een vak als academisch schrijven. Taaldocenten werken bij taalontwikkelen lesgeven vaak samen met vakdocenten, waardoor in het onderwijs zowel aandacht wordt besteed aan vorm als inhoud van opdrachten (Kerkhofs et al., 2012). Deze vorm van lesgeven kan ook gericht zijn op één specifiek talig product dat door studenten erg moeilijk wordt gevonden (Kerkhofs et al., 2012).

Ondersteuning naast het curriculum

In plaats van in het curriculum kan er ook taalondersteuning naast het curriculum worden aangeboden. Dit is vaak in de vorm van *remedial teaching* of extra begeleiding in taal- en schrijfcursussen die naast het reguliere onderwijs door taalspecialisten worden verzorgd (Hacquebord, 2009). Deze cursussen moet een student vaak zelf bekostigen, omdat deze niet bij het reguliere onderwijs horen. Er kan ook gebruik worden gemaakt van externe schrijf- of taalcentra, waar studenten terecht kunnen voor gratis schrijftips en naslagwerken.

Sommige hogeronderwijsinstellingen experimenteren ook met online schrijfovomgevingen of andere vormen van digitale taalondersteuning. Aan de Katholieke Universiteit in Leuven krijgen studenten Taal- en Letterkunde toegang tot een digitale leeromgeving die speciaal gericht is op de taalvaardigheid (Eggermont & D'hoedt, 2012). Deze ondersteuning is gericht op de taalvaardigheid van studenten in twee talen die onderdeel zijn van hun opleiding. In de digitale leeromgeving (het Taalportaal) staan corpora, naslagwerken, audio- en videomateriaal en oefeningen in de gekozen talen. Docenten kunnen op een afstand meekijken hoe de student presteert op de oefeningen en de student heeft ook inzicht in zijn eigen vooruitgang. Dit Taalportaal wordt ingezet om het *face-to-face* onderwijs mee te verbeteren, doordat problemen in het Taalportaal worden gedetecteerd en vervolgens gericht in college worden besproken. Deze combinatie van online en face-to-face is echter alleen aan de orde in het eerste jaar van de opleiding, daarna is het aan de student om nog

zelfstandig te oefenen in het Taalportaal wanneer hij hier behoefte aan heeft. In de les komt dit vervolgens niet meer aan bod (Eggermont & D'hoedt, 2012).

Taalvaardigheidsondersteuning kan dus ook in de vorm van e-learning of als blended learning worden aangeboden. Maar waarom zou een onderwijsinstelling kiezen voor zo'n digitale of gemengde vorm? Voordat ik hier verder op inga is het belangrijk om vast te stellen wat ik bedoel met e-learning en blended learning.

2.9 E-learning en blended learning

Govindasamy (2002) geeft een brede definitie van e-learning. Volgens Govindasamy (2002) omvat e-learning instructies die worden gegeven via alle elektronische media zoals het internet, intranet en extranet, broadcasts, audio- en video-opnames, interactieve televisie en cd-roms. In het geval van e-learning voor taalvaardigheid, kunt u dus denken aan elektronische instructies voor de ontwikkeling van taalvaardigheden zoals online tips voor schrijven, lezen of presenteren.

Bij blended learning combineert een onderwijsinstelling e-learning met andere vormen van onderwijs. Daarbij gaat het om een manier waarbij docenten op verschillende manieren leerstof delen of communiceren met studenten en om een combinatie van verschillende didactische strategieën of leeromgevingen (online en offline) (Fransen & Swager, 2006).

2.10 De relatie van ICT-skills met taalvaardigheid

Veel onderwijsinstellingen zetten ICT in voor e-learning of blended learning. ICT speelt immers een onontkoombare rol in onze maatschappij en zo ook in ons onderwijs. In onze samenleving zijn hierdoor nieuwe manieren van communiceren en informatie verzamelen ontstaan (Sloep & Jochems, 2007). De nieuwe manieren van communiceren en informatie verzamelen worden ook wel omschreven als de informatiesamenleving (Sloep & Jochems, 2007) of de kenniseconomie (Govindasamy, 2002). In de huidige kenniseconomie is een grote vraag naar hoogopgeleide werknemers die ook bereid zijn om na hun opleiding door te leren (Govindasamy, 2002).

De ontwikkeling van ICT staat niet stil en werknemers moeten zich telkens nieuwe vaardigheden eigen kunnen maken (Govindasamy, 2002). De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) heeft daarom zeven 21st century skills omschreven (RNTL, 2015). Deze vaardigheden zijn: samenwerken, creativiteit, ICT-geletterdheid, communiceren, problemen oplossen, kritisch denken, en sociale en culturele vaardigheden. Jongeren moeten worden voorbereid op wat straks van hen verwacht wordt op de arbeidsmarkt.

Het is aan het onderwijs om studenten te helpen in hun ontwikkeling van deze skills. Volgens Govindasamy (2002) is e-learning vooral waardevol vanwege deze mogelijkheid tot flexibel leren, maar is e-learning ook een uitkomst omdat studenten tegelijkertijd hun ICT-vaardigheid en een andere vakinhoudelijke vaardigheid kunnen verbeteren.

2.11 De voordelen van digitale taalondersteuning

Volgens Coryell en Chulp (2008) is er een rol weggelegd voor e-learning bij het verbeteren van de taalvaardigheid van nieuwe taalgebruikers. Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar hoe de taalvaardigheid van moedertaalsprekers precies verbeterd kan worden met behulp van e-learning of blended learning. Daarentegen is er wel veel onderzoek gedaan zoals dat van Coryell en Chulp (2008). Dit onderzoek richt zich op initiatieven voor mensen die digitale ondersteuning ontvangen bij tweedetaalverwerving, het zogeheten *Computer Assisted Language Learning* (CALL) (Stockwell, 2007). Deze ondersteuning is een vorm van blended learning, maar onderzoek naar CALL beschrijft ook welke onderdelen van het taalonderwijs een opleiding in digitale vorm kan aanbieden.

De taalondersteuning die opgesteld is voor CALL-onderzoek is ook in zekere zin toepasbaar voor ondersteuning voor studenten die problemen ondervinden bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheid. Coryell en Chulp (2008) benadrukken hoe belangrijk het is om mensen op zoveel mogelijk manieren te laten werken met diverse en linguïstisch uitdagende materialen. Door e-learning te gebruiken, kunnen er volgens Coryell en Chulp (2008) meer mogelijkheden worden geboden dan in een face-to-face situatie.

E-learning of blended learning maakt het volgens CALL-onderzoek mogelijk om plaats- en tijdonafhankelijk de vaardigheid verder te ontwikkelen (Stockwell, 2007). Een student kan dan op eigen tempo leren en oefenen en wordt niet meegesleept in een leerproces dat is afgestemd op studenten die al een betere taalvaardigheid hebben. Als een student meerdere keren dezelfde 'les' wil herhalen, dan is dat via e-learning mogelijk (Lai & Kritsonis, 2006). E-learning maakt het ook mogelijk voor studenten om direct feedback te ontvangen op zowel schrijfproducten als op oefenvragen. Deze directe feedback stimuleert een student volgens Kenning (1990) meer dan verlate feedback. Ook kan er worden ingespeeld op de interesse en motivatie van studenten door gebruik te maken van animaties, filmpjes of puzzels. Zo kan een e-learning zelfs zo ver gaan dat het elementen van games gebruikt zoals scoreborden of een tijdslimiet voor opdrachten (Ravichandran, 2000). Daarnaast is het mogelijk om direct bij te houden welke vooruitgang wordt geboekt. Een e-learning kan daardoor soms ook worden aangepast op het niveau van de leerling (Levy & Stockwell, 2013), maar in andere gevallen

kan een docent of begeleider bepalen of er extra ondersteuning noodzakelijk is (Lai & Kritsonis, 2006).

2.12 Kanttekening bij ICT in het onderwijs

Het lijkt alsof e-learning of blended learning een uitkomst is voor het onderwijs, maar niet iedereen is het daarover eens. Digitale innovaties in het onderwijs zijn volgens Sloep en Jochems (2008) niet per definitie succesvol. Computers zijn ook volgens Kenning (1990) niet zomaar handige hulpmiddelen. E-learning moet immers worden ingevuld door een docent of didactisch expert. Lesstof wordt volgens Sloep en Jochems (2008) daarom ook niet altijd beter of begrijpelijker wanneer deze in digitale vorm wordt aangeboden. Zo wordt een slecht hoorcollege niet beter door dit in video- of audiovorm aan te bieden. Bovendien kost de inzet van ICT vaak veel geld (Lai & Kritsonis, 2006). Een onderwijsinstelling moet de inzet van ICT daarom zorgvuldig overwegen voordat ze hier daadwerkelijk toe besluit. Innovaties zijn immers complex en brengen vaak ingrijpende gevolgen met zich mee voor zowel studenten als docenten (Sloep & Jochems, 2008; Lai & Kritsonis, 2006).

3. Methode

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

In hoeverre ondersteunen hogeronderwijsinstellingen hun studenten in hun taalvaardigheid met behulp van e-learning?

Om een antwoord te formuleren op deze vraag, wil ik achterhalen:

- welke ambities hogeronderwijsinstellingen hebben (deelvraag 1);
- wat de instellingen al doen om de taalvaardigheid te verbeteren (deelvraag 2);
- welke knelpunten de instellingen ervaren (deelvraag 3);
- in hoeverre hogescholen en universiteiten verschillen op bovenstaande onderwerpen (deelvraag 4).

In deze paragraaf leest u meer over de manier waarop ik tot de selectie en tot mijn interviewprotocol ben gekomen. Ten slotte leest u meer over de manier waarop ik de interviews heb geanalyseerd.

Selectie

Een beschrijving van de situatie bij alle hogeronderwijsinstellingen in Nederland was helaas niet haalbaar vanwege het korte tijdsbestek waarin dit onderzoek plaatsvond. Ik bespreek in mijn onderzoek daarom een selectie van opleidingen bij bepaalde hogeronderwijsinstellingen om een beeld te schetsen van de situatie in het hoger onderwijs. Er bestaan op dit moment 53 hogeronderwijsinstellingen in Nederland (IB-Groep, 2015). Voor dit onderzoek heb ik acht verschillende hogeronderwijsinstellingen geselecteerd: vier hogescholen en vier universiteiten. In Tabel 1 staat een overzicht van de selectie. De namen van de onderwijsinstellingen zijn gefingeerd om hun privacy en die van de contactpersonen te beschermen. In dit onderzoek gebruik ik daarom namen van rivieren voor de instellingen. Deze namen zijn random toegewezen. De gefingeerde naam van elke instelling houdt daarom geen verband met de ligging van de betreffende instelling.

3.1 Keuze voor de opleidingen

Ik heb een selectie gemaakt van opleidingen binnen hogeronderwijsinstellingen die ik nader wilde onderzoeken. De selectie voor de opleidingen is als volgt: Psychologie en Rechtsgeleerdheid voor het wetenschappelijk onderwijs en Toegepaste Psychologie, Maatschappelijk Werk en Dienstverlening en Rechten voor het hbo. Ik heb deze keuze gebaseerd op drie criteria voor de opleidingen:

1. een grote opleiding;
2. met een hbo- en wo-equivalent;
3. een talige opleiding, maar geen taalopleiding.

Omvang

Alle geselecteerde opleidingen zijn zeer populaire en grote bacheloropleidingen. De grote capaciteit is van belang voor de inzetbaarheid van e-learning. Uit oriënterende gesprekken met hogeronderwijsinstellingen blijkt dat de 'potentie tot opschaling' bepalend is voor het uitproberen van een ICT-initiatief.

Hbo en wo

Er bestaan bovendien hbo- en wo-equivalenten van de opleidingen, namelijk: Psychologie tegenover Toegepaste Psychologie en Rechtsgeleerdheid tegenover hbo Rechten. Niet elke hogeschool biedt Toegepaste Psychologie aan, daarom heb ik ervoor gekozen om bij twee hogescholen Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) te onderzoeken als hbo-equivalent van Psychologie.

Geen taalopleiding, wel een talige opleiding

Binnen de geselecteerde studies worden studenten opgeleid voor werk waar contact met mensen centraal staat en begrijpelijk communiceren belangrijk is. Uit de onderwijsprogramma's van de geselecteerde opleidingen bij de gekozen instellingen blijkt niet altijd dat de opleidingen in het onderwijs ook veel aandacht besteden aan de taalvaardigheid van de studenten. Communicatieve vaardigheden zijn echter van groot belang voor deze studies, daarom is het interessant om nader te onderzoeken wat deze opleidingen (willen) doen om hun studenten in hun taalvaardigheid te ondersteunen.

3.2 Bureauonderzoek: keuze voor de onderwijsinstellingen

Om tot een selectie van de onderwijsinstellingen te komen, heb ik een bureauonderzoek uitgevoerd. Tijdens dit onderzoek heb ik geprobeerd te achterhalen hoe een instelling zich

verhoudt tot vier criteria voor de instellingen. Hiervoor heb ik de websites van de instellingen bekeken en via Google gezocht naar informatie over de instelling. Het bureauonderzoek droeg bij aan de selectie van hogeronderwijsinstellingen op basis van de volgende criteria:



Figuur 1. Criteria voor instellingen

Positie of omvang van de instelling

Ik heb de hogescholen gekozen uit een ranglijst van hogescholen van Elsevier (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2014). Deze ranglijst maakt onderscheid tussen middelgrote en grote hogescholen. Om een evenwichtig beeld te krijgen, richt ik mij op twee middelgrote en twee grote hogescholen uit de ranglijst. Van de grote hogescholen heb ik gekozen voor Hogeschool De Schelde en Hogeschool De Linge. Van de middelgrote hogescholen heb ik Hogeschool De Merwede en Hogeschool De IJssel benaderd.

De grootte van de universiteiten heb ik bepaald door de studentenaantallen te vergelijken die de universiteiten op hun website vermelden. Ik ben tot de volgende selectie van grote en middelgrote universiteiten gekomen: Universiteit De Rijn, Universiteit De Lek, Universiteit De Waal en Universiteit De Maas. Het zijn daarnaast alle vier centraal gelegen universiteiten, waardoor de kans bestaat op een diverse instroom uit heel het land.

Aanbod van de geselecteerde opleidingen

De geselecteerde universiteiten bieden allemaal Rechtsgeleerdheid en Psychologie aan en de hogescholen bieden ook allemaal Rechten en MWD aan als opleiding. Voor Toegepaste Psychologie ligt dit iets anders. Slechts zes hogescholen bieden deze opleiding aan (Toegepastpsycholoog.nl, n.d.). Twee hogescholen uit mijn selectie bieden deze opleiding aan. De andere twee hogescholen niet, maar zij bieden wel MWD aan.

Mate waarin een instelling vermeldt aandacht te besteden aan taalvaardigheid

De selectie van de grote en middelgrote instellingen heb ik verder verfijnd met de mate waarin instellingen zichzelf profileren als instelling met aandacht voor taalvaardigheid en instellingen die dit niet doen. De geselecteerde instellingen verschillen hier sterk in. Het is daarom interessant om bij deze instellingen te onderzoeken hoe verschillend er over taalvaardigheid wordt gedacht.

Hogescholen

Op haar website geeft Hogeschool De Schelde aan de taalvaardigheid van haar studenten erg belangrijk te vinden. Hogeschool De Linge noemt dit niet op de website. Daarom is het moeilijk in te schatten wat voor ondersteuning studenten hier precies krijgen. Hogeschool De Merwede schrijft op haar website veel waarde te hechten aan een goede taalvaardigheid van haar studenten. Hogeschool De IJssel profileert zich online niet als een hogeschool die taalvaardigheid hoog in het vaandel heeft staan.

Universiteiten

Op de website van Universiteit De Rijn staat niet dat er veel aandacht is voor taal. Universiteit De Lek geeft ook geen blijk van dergelijke aandacht op de website, maar uit informatie op de website blijkt dat deze universiteit hier wel onderzoek naar doet om het onderwijs te verbeteren. Universiteit De Waal heeft op haar website informatie over taalvaardigheid staan en geeft aan het belangrijk te vinden dat haar studenten dit beheersen. Universiteit De Maas heeft dergelijke informatie niet beschikbaar op de website, maar vermeldt taalvaardigheid wel belangrijk te vinden.

De mate waarin een instelling vermeldt e-learning toe te passen

Ten slotte was het interessant om te kijken of de instellingen al aan e-learning doen. De instellingen zijn allemaal in zekere mate bezig met de rol van ICT in hun onderwijs. Dat blijkt uit oriënterende gesprekken met de gekozen instellingen en uit artikelen op hun websites. Bovendien waren de geselecteerde instellingen allemaal betrokken bij het Nationaal Actieplan E-learning (Evertse, 2013). Voor dit project konden hogeronderwijsinstellingen succesvolle kleinschalige projecten verder ontwikkelen en opschalen (SURF Foundation, 2008).

Tabel 1. Overzicht van geselecteerde hogeronderwijsinstellingen en opleidingen.

Hbo-opleidingen		Wo-opleidingen	
Hogeschool De Schelde	Hogeschool De Linge	Universiteit De Rijn	Universiteit De Lek
<ul style="list-style-type: none"> • Rechten • Toegepaste Psychologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechten • Maatschappelijk Werk en Dienstverlening 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsgeleerdheid • Psychologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsgeleerdheid • Psychologie
Hogeschool De Merwede	Hogeschool De IJssel	Universiteit De Waal	Universiteit De Maas
<ul style="list-style-type: none"> • Rechten • Maatschappelijk Werk en Dienstverlening 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechten (duaal) • Toegepaste Psychologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsgeleerdheid • Psychologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsgeleerdheid • Psychologie

3.3 Contactpersonen

Tijdens het bureauonderzoek zocht ik naar zogeheten stakeholders van de taalvaardigheids-ondersteuning binnen de instellingen. Uiteindelijk vond ik in veel gevallen geen medewerkers die taalvaardigheidsondersteuning als speerpunt hebben. In dat geval probeerde ik in contact te komen met een persoon die een beleids- of een coördinerende functie bekleedde en een docent of studieadviseur die een meer uitvoerende functie bekleedde. Op deze manier hoopte ik een zo volledig mogelijk (hoewel beperkt) beeld te krijgen van de taalvaardigheids-situatie. Ook kon ik dan de visie op beleidsniveau en uitvoerend niveau vergelijken.

Met elk van de contactpersonen heb ik per mail of telefonisch contact gehad om te bepalen in hoeverre zij mijn vragen konden beantwoorden. Ik heb uiteindelijk behalve bij Rechten bij Universiteit De Maas twee personen per opleiding gesproken. Voor mijn onderzoek heb ik 31 personen gesproken, waarvan ongeveer de helft een meer uitvoerende functie had en de andere helft meer beleidsfunctie of een uitvoerende functie waarnaast ze ook nauw betrokken waren bij beleidszaken (zie Tabel 2).

Tabel 2. Contactpersonen verdeling per functie (n=31).

Functie	Aantal
Uitvoerend	16
Uitvoerend, maar nauw betrokken bij beleid	2
Beleid	13

Bij Universiteit De Maas sprak ik alleen één persoon met een uitvoerende functie. Op beleidsniveau bleek helaas niemand bereid om mee te doen aan het onderzoek. Bij Hogeschool De Linge sprak ik niemand die op beleidsniveau werkzaam was bij Rechten, omdat in het eerste contact duidelijk werd dat iedereen op uitvoerend niveau nauw betrokken is bij de ontwikkeling van de taalondersteuning.

3.4 Interviewprotocol

De aanpak van taalvaardigheid kan een beleidskwestie zijn, maar kan bij gebrek aan beleid ook gebaseerd zijn op een initiatief van één ambitieuze docent. Het is daardoor mogelijk dat uitvoerende krachten anders denken over onderwijsbeleid voor taalvaardigheid dan medewerkers die dit onderwijsbeleid hebben opgesteld. Om dit verschil te kunnen constateren heb ik daarom twee protocollen gehanteerd. Personen met een uitvoerende functie kregen dan ook een vraag over hun betrokkenheid bij het opstellen van een eventueel taalbeleid of een eventuele taaltoets of de beoordelingseisen voor taal.

Ik hanteerde dus één protocol voor contactpersonen met een beleidsfunctie en één protocol voor contactpersonen met een uitvoerende functie. Dit waren allebei protocollen voor semigestructureerde interviews (zie Bijlage 1). Dankzij deze structuur kon ik controleren welke onderwerpen aan bod kwamen en had de geïnterviewde tegelijkertijd de ruimte om het interview aan te vullen. Als een contactpersoon veel wist van zowel de uitvoering als het beleid, dan hanteerde ik het beleidsprotocol. Beide vragenlijsten bestaan uit zes onderdelen met vragen over:

1. de functie van de contactpersoon;
2. de problemen die de instellingen zelf signaleren;
3. de ambities en beoordeling van taal;
4. eventueel taalbeleid;
5. de gerealiseerde hulp;
6. de rol van ICT binnen de aanpak.

De vragen heb ik gebaseerd op de eerder besproken theorie. Naar aanleiding van deze theorie heb ik een mindmap gemaakt met als kern 'Taalvaardigheidsondersteuning'. Hier verbond ik onderwerpen aan als taalbeleid, problemen, ICT-gebruik, taaleisen, knelpunten en betrokkenen. Al deze onderwerpen heb ik vervolgens weer gesplitst in detailvragen over deze onderwerpen zoals vragen over verschillende vormen van aanpak, welke problemen er precies zijn en hoe de taaleisen zijn vormgegeven. Al deze onderwerpen kwamen voort uit het theoretisch kader en zijn samengevoegd onder de laatste vijf onderdelen uit de lijst die hierboven staat.

Per onderdeel was er telkens één startvraag met verschillende vervolgvragen. Afhankelijk van het antwoord op de startvraag stelde ik andere vervolgvragen. Zo volgde ik de structuur van de mindmap en kon ik steeds dieper op een bepaald onderwerp ingaan. Niet alle detailvragen kwamen hierdoor bij elk interview aan bod. Als er bijvoorbeeld geen sprake was van taalbeleid, vervielen de vragen over de inhoud van het taalbeleid. Wel kon ik dan de vraag stellen waarom dit beleid er niet was en op welk beleid het onderwijs dan wel gebaseerd werd. Zo volgde elk interview zijn eigen 'route' van vragen.

3.5 Procedure

De interviews vonden telefonisch plaats of werden persoonlijk afgenomen op de locatie waar de contactpersoon werkt. Op één interview na heb ik alle interviews individueel afgenomen. Dit was om te voorkomen dat een eventueel conflict tussen de beleidsvisie en de visie van de uitvoerende kracht tot minder openheid zou leiden. In het geval dat het interview met twee personen tegelijkertijd plaatsvond, heb ik vooraf gecontroleerd of dit voor de uitvoerende kracht geen probleem was.

Elk interview is met toestemming van de contactpersoon opgenomen. De duur van de interviews varieerde tussen 13 minuten tot 60 minuten. In de interviews van een uur kwamen ook vaak persoonlijke visies op taalvaardigheid ter sprake of bespraken we naast de vragen ook eventuele frustraties over taalvaardigheidsproblemen. De gesprekken verliepen goed, hoewel het voor de geïnterviewden soms moeilijk was om te achterhalen wat de precieze reden is voor een opleiding om (nog) geen taalondersteuning of taalbeleid in te zetten.

3.6 Analyseprocedure

Interviews woordelijk uitgewerkt

Om de interviews te kunnen analyseren, heb ik alle opnames woordelijk uitgeschreven. Wanneer de proefpersonen dat wensten, dan konden zij de uitgeschreven interviews inzien voordat ik de informatie ging analyseren. Drie contactpersonen hebben gebruik gemaakt van deze gelegenheid. Zij verscherpten een aantal formuleringen, maar deden geen grote aanpassingen in de uitwerking.

Samenvattingen van de interviews

Vervolgens heb ik voor elke opleiding bij elke instelling een puntsgewijze samenvatting gemaakt van de thema's problemen, ambities, aanpak en knelpunten. Deze samenvatting baseerde ik op de informatie uit de twee interviews die ik bij die opleiding had afgenomen. Indien er duidelijke verschillen waren tussen beleid en uitvoer, dan gaf ik dit aan in de samenvatting. Voor elk van de vier thema's heb ik citaten uit het interview ingevoegd, zodat tijdens de analyse duidelijk bleef welke informatie precies tot het samenvattende punt leidde.

Lijst met centrale termen

Op basis van de onderzoeksvragen en de antwoorden en vragen in mijn interviews heb ik een lijst met centrale termen opgesteld (zie Bijlage 2). Deze lijst bestaat uit de onderdelen: e-learning (hoofdvraag), taalvaardigheidsproblemen, ambities (deelvraag 1), aanpak (deelvraag 2), taalbeleid (deelvraag 2) en knelpunten (deelvraag 3). Het laatste onderdeel was geen los thema in mijn interviewstructuur, maar bij elk onderdeel van het interview kwamen knelpunten ter sprake. Het leek me overzichtelijker om voor de analyse alle knelpunten onder een eigen thema te plaatsen en deze knelpunten zo te scoren.

De termen uit de lijst kwamen op verschillende manieren terug in de interviews. Zo kon er bijvoorbeeld wel of geen taalbeleid zijn en kon dit instellingsbreed of opleidings specifiek zijn. Voor deze termen heb ik gescoord in hoeveel interviews deze termen in de omschreven vorm ter sprake kwamen. In de lijst met scores heb ik onderscheid gemaakt tussen de antwoorden van de verschillende instellingen, opleidingen en functies. Een term kreeg een score wanneer deze term expliciet of in vergelijkbare vorm genoemd werd door de geïnterviewde. Zo verkreeg ik ook een kleinschalige, kwantitatieve onderbouwing van mijn conclusies.

3.7 Betrouwbaarheid en validiteit

Omdat dit onderzoek een kwalitatief onderzoek is, is het moeilijk om aan te tonen hoe betrouwbaar dit onderzoek is (Willems & Van Zwieten, 2009). Om de betrouwbaarheid te vergroten, wordt aangeraden om schema's te hanteren voor de interviewvragen en de analyse daarvan. De kans is daardoor groter dat een andere onderzoeker met dezelfde methode ook dezelfde resultaten behaalt (Willems & Van Zwieten, 2009). In mijn onderzoek heb ik de betrouwbaarheid gewaarborgd door een analyseschema en interviewprotocollen te hanteren. Door bij elke instelling twee personen bij twee opleidingen te interviewen is de betrouwbaarheid ook vergroot. De resultaten zijn daardoor op uitspraken van meerdere personen gebaseerd.

Bij een selectieve steekproef stelt een onderzoeker zijn steekproef samen op basis van één variabele (Willems & Van Zwieten, 2009). Dit vergroot volgens Willems en Van Zwieten (2009) de validiteit van kwalitatief onderzoek. Om de validiteit te vergroten heb ik vooral mensen geïnterviewd die betrokken zijn bij de taalvaardigheid van de studenten binnen hun opleiding (de stakeholders). Bij opleidingen waar taalvaardigheid nog niet zo op de agenda staat, sprak ik in dat geval mensen die betrokken zijn bij de academische vaardigheden van de studenten. Met deze 'vaardigheidsvariabele' stelde ik een selectieve steekproef samen.

Selectieve observaties leiden daarentegen weer tot een lagere validiteit (Willems & Van Zwieten, 2009). Ik heb dit voorkomen door mijn analyse niet te baseren op dergelijke selectieve observaties, maar op interviews die ik woordelijk heb uitgeschreven.

4. Resultaten

In deze paragraaf leest u over de resultaten van dit onderzoek. Allereerst komen de verschillen tussen beleid en uitvoer aan bod. Daarna leest u over de taalvaardigheidsproblemen die de geïnterviewden in hun opleiding terugzien. Vervolgens beschrijf ik per onderzoeksvraag de resultaten uit dit onderzoek.

Achter sommige uitspraken in deze paragraaf staat tussen haakjes het aantal interviews waarop ik deze uitspraken baseer. Het aantal achter (n=#) staat dus gelijk aan het aantal geïnterviewden dat deze mening had of dit punt onder de aandacht bracht tijdens het interview. In andere gevallen heb ik dit aantal uitgeschreven en leest u bijvoorbeeld dat drie geïnterviewden een bepaald standpunt delen.

Per opleiding heb ik meerdere mensen geïnterviewd. Wanneer bij twee opleidingen een taalbeleid is, dan is dit taalbeleid ter sprake gekomen in vier interviews (twee per opleiding). Staat achter een uitspraak over een inhoudelijke bepaling van het taalbeleid (n=3)? Dan hebben drie van de vier geïnterviewden in dat geval dat specifieke onderwerp van taalbeleid besproken in hun interview.

4.1 Verschil beleid en uitvoering

Beleid en uitvoer verschillen op een aantal punten. Het zijn met name de docenten en tutores die de schrijfvaardigheidsproblemen van studenten opmerken en met andere docenten onderling afspraken proberen te maken over een consequent feedbacksysteem. Zij worden dagelijks geconfronteerd met taalproblemen van studenten en hebben er dan ook veel baat bij wanneer die problemen worden opgelost: dat scheelt met nakijken.

Het management heeft vaak minder te maken met taalvaardigheidsproblemen, doordat zij in de meeste gevallen geen werk nakijken. Meestal ontvangt het management wel klachten van docenten over de schrijfvaardigheid van studenten, maar dit roept bij hen ook de vraag op of de verwachtingen van docenten misschien niet te hoog zijn.

*Docenten rekenen studenten op dit moment af op het niveau
waarop ze zelf zitten, maar dat is niet realistisch.*

– Psychologie, beleid.

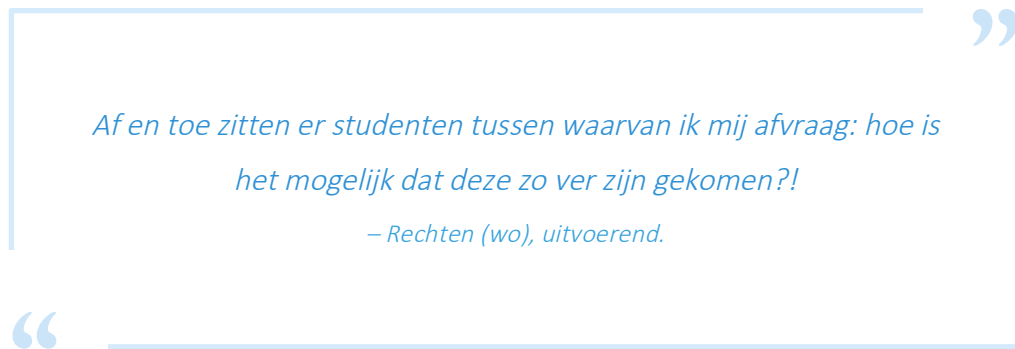
Coördinatoren vormen een schakel tussen het management en docenten op dit gebied. Hun rol lijkt bepalend te zijn voor de tevredenheid van de docenten en hoever gevorderd de aanpak is. Zo bleek bij twee opleidingen sprake te zijn van slechte coördinatie. Deze gebrekkige coördinatie leidde tot grote ontevredenheid bij de docenten, omdat zij plannen om taalvaardigheid aan te pakken niet goed konden uitvoeren zonder coördinatie.

Op het gebied van taalvaardigheid is er een duidelijk verschil in de betrokkenheid van studieadviseurs (aan de universiteit) en studieloopbaanbegeleiders (aan hogescholen). De eerste groep merkt weinig van de problemen, omdat studenten zelf naar hen toe moeten komen met deze problemen maar dat niet doen. Studieloopbaanbegeleiders houden studenten nauwer in de gaten, zoals gebruikelijker is op een hogeschool en krijgen daarom meer mee van de problemen. Zij zijn in dit opzicht vergelijkbaar met tutores aan de universiteit die vooral in het eerste jaar de voortgang van hun studenten in de gaten houden.

Bij twee rechtenopleidingen krijgen de docenten die graag meer voor taal zien gebeuren, geen voet aan de grond bij het management. In één geval – bij Universiteit De Rijn – geeft het management geen prioriteit aan taal. In het andere geval – bij Hogeschool De Merwede – kwam dit door dezelfde reden, maar zagen volgens de geïnterviewde ook veel andere docenten niets in de ontwikkeling van een taalbeleid. Beide gevallen zijn opmerkelijk, omdat Universiteit De Rijn een taaltoets heeft waar veel rechtenstudenten voor zakken en Hogeschool De Merwede al jarenlang een instellingsbreed beleid voert dat alle opleidingen adviseert taal een plek binnen het onderwijs te geven. Keuzes van het opleidingsmanagement staan soms de vooruitgang op dit gebied in de weg. Andere knelpunten komen later in deze paragraaf aan bod.

4.2 Taalproblemen bij de opleidingen

Elke contactpersoon met een uitvoerende functie herkende de schrijfvaardigheidsproblemen die in het onderzoek van Herelixa en Verhulst (2014) genoemd worden (zie ook pagina 11 van dit verslag). De contactpersonen met een beleidsfunctie zien dit zoals gezegd minder vaak met eigen ogen, maar ontvangen de klachten van docenten over de schrijfvaardigheid van studenten. De geïnterviewden merkten op dat hun studenten over het algemeen geen moeite hebben met mondelinge, lees- of luistervaardigheden of dat de opleiding dergelijke problemen in ieder geval niet signaleert. Twee geïnterviewden gaven aan dat buitenlandse studenten wel vaak moeite hebben met mondelinge vaardigheden, maar dat alle studenten vooral moeite hebben met schrijven.



In Figuur 2 ziet u de problemen die het vaakst gesignaleerd worden. De geïnterviewden zien de problemen voornamelijk terug in schrijfoopdrachten gedurende de opleiding (n=13), maar ook in e-mails van studenten (n=3). In eindschrijftjes zien de geïnterviewden de problemen ook nog terug (n=8) ongeacht of studenten ondersteuning ontvangen gedurende hun opleiding. Studenten lijken in hun laatste jaar wel minder moeite te hebben met objectief schrijven en zinsformulering. Spelling, grammatica en tekstopbouw levert bij veel afstudeerders alsnog problemen op. De problemen wisselen echter per student (n=11) en niet alle studenten ervaren dezelfde problemen.

Verschillende geïnterviewden vermoeden dat de problemen en de verschillen daarin te wijten zijn aan gebrekkig onderwijs in de vooropleiding (n=8) en de diverse instroom (n=4). Vooral de opleidingen bij de hogescholen gaven aan veel Antilliaanse studenten te hebben en bij de universiteiten valt het aantal Duitse studenten op bij de opleiding Psychologie. Twee geïnterviewden dachten dat de jonge leeftijd van studenten de oorzaak is van de taalproblemen. Hierdoor hebben de studenten volgens hen nog onderontwikkelde woordregisters en hebben ze nog onvoldoende geoefend met taal.

Buitenlandse studenten hebben vaak taalproblemen die dieper geworteld zijn en daardoor moeilijker zijn om aan te pakken dan taalproblemen bij Nederlandse studenten (n=6). Ook hebben buitenlandse studenten vaker moeite met hun spreekvaardigheid. Bij één hogeschool en drie universiteiten is er een instellingsbrede cursus voor NT2¹-sprekers binnen

Top 5 schrijfproblemen

1. Spelling en grammatica (n=15)
2. Tekststructuur (n=14)
3. Zinsformulering (n=11)
4. Objectief schrijven en academisch taalgebruik (n=8)
5. Afstemmen op lezer/toon (n=5)

Figuur 2. Top 5 van schrijfproblemen (aantal keer genoemd in interviews).

¹ NT2 is de afkorting voor Nederlands als Tweede Taal. NT2-sprekers spreken Nederlands als tweede taal.

de instelling beschikbaar. Als een instelling deze cursus aanbiedt, dan is deze altijd op eigen initiatief te volgen en niet verplicht.

4.3 Wat doen hogeronderwijsinstellingen al om de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren?

E-learning nog geen plek in het hoger onderwijs

Ondanks de potentie van e-learning voor bijscholing en het verbeteren van de taalvaardigheid lijkt dit middel nog maar bij weinig opleidingen ingezet te worden. Slechts enkele opleidingen zetten een vorm van e-learning of blended learning in die ingaat op de taalvaardigheid. Drie hogescholen gebruiken een vorm van e-learning voor taalvaardigheid: De Schelde, De Merwede en De IJssel. Opvallend is dat bij geen van deze hogescholen e-learning of blended learning in het vakonderwijs (buiten eventuele taalvakken om) wordt ingezet. Maar voor taalvaardigheid bestaan immers vaak al kant-en-klare filmpjes of online oefeningen en voor vakinhoudelijke lesstof is dit vaak niet zo is. E-learning voor taalvaardigheid is daardoor makkelijker opgezet dan e-learning voor de vakinhoudelijke cursussen.

Bij Universiteit De Waal en Hogeschool De Linge is e-learning of blended learning nog geen vast onderdeel van het onderwijs, maar dit komt op kleine schaal al wel in een aantal inhoudelijke vakken terug. Voor taalvaardigheid wordt echter (nog) geen e-learning ingezet.

*Van sommige hoorcolleges maken we wel eens weblectures,
maar echt blended kun je ons onderwijs nu niet noemen.*

– MWD, beleid.

Instellingen lijken dus in verschillende mate bezig te zijn met e-learning. Vanwege de behoefte aan maatwerk wordt er vooral gewerkt met blended learning. Digitaal onderwijs lijkt nog niet te leven bij de instellingen. Alleen Hogeschool De Linge heeft blended learning (voor het vakonderwijs) in de instellingsbrede visie als speerpunt staan. De rechtenopleiding aan deze hogeschool heeft op dit moment al taalvakken. De vraag is dus op welke manier die

opleiding na herontwerp van het curriculum ook gebruik gaat maken van e-learning en blended learning voor taalvaardigheid.

Hogeschooltaal

Een typisch voorbeeld van e-learning is Hogeschooltaal. Dit programma wordt bij drie hbo-opleidingen ingezet (twee rechtenopleidingen en één opleiding Toegepaste Psychologie). In dit programma kunnen studenten gedurende hun hele opleiding oefenen met spelling en grammatica. Opleidingen zetten het programma vooral in om achterstanden weg te werken en de studenten op B2-niveau te krijgen.

We willen juist dat studenten daar zelfstandig mee aan de slag kunnen op het moment dat het hen uitkomt. Dat programma (red. Hogeschooltaal) geeft wat richting en sturing terwijl ze zichzelf bijscholen. – MWD, uitvoerend.

In Hogeschooltaal staan oefeningen voor schrijvers op B2-niveau (het veronderstelde startniveau voor hbo) tot en met C1-niveau (het veronderstelde startniveau voor wo), maar de studenten hoeven dit eindniveau niet te behalen. De geïnterviewden die het programma al inzetten, vinden het een uitkomst, maar twijfelen of het programma niet te basaal is. Eén geïnterviewde gaf daarnaast aan dat er veel fouten in het programma staan.

Eigen e-learningprogramma's of digitale leeromgevingen

Vier opleidingen beschikken over een eigen e-learningprogramma of digitale leeromgeving voor taal. Zo heeft Hogeschool De Schelde voor alle opleidingen een eigen elektronische leeromgeving opgezet waar studenten filmpjes en geschreven tips over taal kunnen bekijken en kunnen oefenen met de Nederlandse taal. Deze oefeningen gaan in op onderwerpen als: academische woorden, voorzetselcombinaties en werkwoordsvormen. In de toekomst kunnen docenten van alle opleidingen aan die hogeschool ook feedback op schrijfproducten koppelen aan de online oefeningen. De opleidingen maken van deze laatste mogelijkheid nu

nog geen gebruik door een technisch mankement, maar verwijzen wel naar de leeromgeving als een student problemen heeft.

De rechtenopleiding aan Hogeschool De Schelde heeft daarnaast samen met een extern bureau een eigen e-learningprogramma ontwikkeld. Dit programma wordt ingezet voor blended learning en is onderdeel van een eerstejaars taalvak. Het vak heeft als doel om de spellingsvaardigheid van de studenten bij te spijkeren. De studenten werken in de e-learning met taaloefeningen die zijn aangepast op teksten uit het juridische werkveld. Tijdens college kunnen studenten vervolgens om extra uitleg vragen. Ten slotte maken ze in het programma een spellingstoets waaraan studiepunten verbonden zijn. Deze opleiding had al een taalvisie ontwikkeld voordat het instellingsbrede taalbeleid aan De Schelde werd opgesteld. De opleiding lijkt in dit geval dus ook voor te lopen op het gebied van innovatie in taalvaardigheidsondersteuning.

Een andere rechtenopleiding – aan Hogeschool De IJssel – heeft zelf op Blackboard² een leeromgeving opgezet voor taal. In de leeromgeving vinden studenten filmpjes, geschreven tips en oefenmateriaal terug. Het materiaal is deels door de instelling of opleiding gemaakt en bestaat deels uit verwijzingen naar externe websites.

Doorverwijzen naar websites

Wat geïnterviewden vooral doen om een student te helpen is hem/haar doorverwijzen voor hulp en dan vooral doorverwijzen naar websites. De websites van [OnzeTaal](#) en [Taalunieversum](#) zijn erg populair. Maar de instellingen verwijzen ook vaak naar de website van [Taalwinkel](#) of [CambiumNed](#). De rechtenopleiding bij Universiteit De Lek wil de studenten daarnaast in de toekomst ook doorverwijzen naar mobiele applicaties waarin zij met taal kunnen oefenen. Een voorbeeld hiervan is de app De Taalmeester. Op deze manier komen de studenten aan deze opleiding toch nog in aanraking met een vorm van e-learning. Dit is een handig middel voor de opleiding, omdat zij zelf niets hoeven te ontwikkelen. De app is daarnaast gericht op basisvaardigheden zoals spelling en grammatica die de opleiding liever buiten het curriculum houdt.

Instellingsbrede schrijfvaardigheidscursussen

Hogeronderwijsinstellingen bieden vaak instellingsbrede taalvaardigheidsondersteuning aan hun studenten. Die is ook vooral gericht op het verbeteren van de schrijfvaardigheid. Bij de meeste instellingen (n=6) is een instellingsbrede cursus beschikbaar als een student moeite

² Blackboard is een elektronische leeromgeving voor het onderwijs.

heeft met schrijven. Alleen Hogeschool De Linge biedt geen cursussen aan en bij Universiteit De Rijn is het cursuscentrum sinds dit jaar wegbezuinigd. In alle andere gevallen organiseert een eigen bureau of taalcentrum deze cursussen.

Niet alle geïnterviewden zijn even goed op de hoogte van het cursusaanbod binnen hun instelling. Als zij dit wel zijn, dan verwijzen ze de studenten vaak naar deze cursussen. Veel geïnterviewden weten niet of de cursussen echt effect hebben en soms weten zij ook niet of studenten zich überhaupt inschrijven op aanraden van een docent of studieadviseur. Slechts bij één psychologieopleiding – aan Universiteit De Waal - verwijzen de geïnterviewden naar een extern bureau, omdat de cursussen van het interne centrum naar hun idee niet volstaan voor studenten die intensieve begeleiding nodig hebben.

Terughoudend in ondersteuning

De geïnterviewden gaan er in principe van uit dat studenten na hun vooropleiding schrijvers met B2- (instroom hbo) of C1-niveau (instroom wo) zijn. Daarom zijn opleidingen terughoudend om binnen het curriculum taalondersteuning aan te bieden. Er wordt vaak verwacht dat studenten hun achterstand zelf wegwerken (n=13). De geïnterviewden verwijzen de studenten daarom vooral door naar de instellingsbrede cursussen (n= 12) of naar de websites met tips (n=13) waar u eerder al over kon lezen.

De universiteiten leggen meer verantwoordelijkheid bij hun studenten dan hogescholen. Zo moeten wo-studenten zelf voor hun taalcursussen betalen en op eigen initiatief uitzoeken welke informatie op de websites relevant voor hen is. Op een hogeschool wordt er iets schoolser met studenten omgesprongen door deze verantwoordelijkheid meer uit handen te nemen.

We hebben wel het gevoel dat we studenten nog een beetje aan het opvoeden zijn, hoewel dat eigenlijk de taak zou moeten zijn van het voortgezet onderwijs.

– Toegepaste Psychologie, beleid.

Veel geïnterviewden – ook bij universiteiten – menen echter dat studenten hun taalvaardigheidsproblemen vaak niet zelfstandig kunnen wegwerken en dat dit hun voortgang in de opleiding in de weg staat (n=13).

Je moet studenten wel wijzen op het feit dat ze zelf verantwoordelijk zijn om op het goede niveau te komen, maar je moet ze wel de ruimte geven om te groeien.

– Toegepaste Psychologie, beleid.

Veel geïnterviewden spreken dan ook de ambitie uit om de studenten te helpen om minstens op het instroomniveau te komen. Onder kopje 4.4 in deze paragraaf kunt u meer lezen over de ambities van de opleidingen.

Taal binnen de opleiding

Zeven opleidingen bieden bijscholing in taalvaardigheid. Bij de rechtenopleiding aan Hogeschool De Schelde krijgen de studenten een vak Nederlands in hun eerste jaar (een vak met blended learning). In een ander vak in het eerste jaar is ook nog aandacht voor formuleren. Bij beide opleidingen aan Hogeschool De Merwede, bij Toegepaste Psychologie aan Hogeschool De IJssel en bij beide opleidingen aan Universiteit De Rijn krijgen alleen de studenten die hun taaltoets niet halen bijscholing in Nederlandse taal. Die bijscholing gebeurt in facultatieve (bij Hogeschool De IJssel) of verplichte lessen.

Deze lessen worden altijd gegeven door taaldocenten van de eigen opleidingen of door taaldocenten van het taalcentrum van de instelling. Taaldocenten zijn een typisch hbo-fenomeen. Bij de universiteiten zijn die er niet. Dit komt doordat aan de universiteiten geen ondersteunende taalvakken worden verzorgd. Onderwijs in spelling en grammatica zien de geïnterviewden bij wo-opleidingen overigens nooit als onderdeel van hun onderwijs.

Bij de vijf hbo-opleidingen zien de geïnterviewden het taalonderwijs wel als noodzakelijke toevoeging aan hun curriculum. Twee van de vijf hbo-opleidingen bieden ook onderwijs in formuleren en tekstopbouw. Dit zijn allebei rechtenopleidingen. Rechtenopleidingen realiseren zich sterker hoe belangrijk taal is voor het vakgebied. Geïnterviewden vinden dat een student na de opleiding begrijpelijk met zijn cliënten moet communiceren en daarvoor

bijvoorbeeld complexe teksten op toegankelijke wijze moet kunnen samenvatten en beschrijven. Ook zijn er veel schriftelijke beroepsproducten zoals pleitbrieven die zij goed moeten schrijven. Dit bewustzijn is overigens ook terug te zien bij de rechtenopleidingen aan de universiteiten. Zij zijn echter nog niet zo ver dat hun onderwijs hier al op is aangepast, maar zij hebben wel de ambitie om meer met taal te doen in hun opleiding, terwijl dit bij de psychologieopleidingen minder het geval is.

Verschillende soorten schrijfvaardigheden

De geïnterviewden zien het als hun taak om studenten te leren een goed onderzoeksrapport of beroepsproduct te schrijven. Deze schrijfvaardigheid is altijd geïntegreerd in het onderwijs. Zolang er ruimte is binnen het curriculum, worden er leerlijnen ingezet voor de schrijfvaardigheid (n=7), maar in zes van de zeven gevallen vindt de meeste ontwikkeling plaats in het eerste en tweede jaar. De onderdelen van schrijfvaardigheid waarin onderwezen wordt, verschillen per opleiding.

Elke schrijfoopdracht vormt een soort tussenstation om vroegtijdig problemen op te lossen.

– Psychologie, uitvoerend.

Bij de twee hbo-rechtenopleidingen – aan De IJssel en aan De Linge – zijn schrijfvaardigheidsvakken gekoppeld aan een vakinhoudelijke cursus waar studenten een beroepsproduct moeten schrijven. In het schrijfvak leren studenten meer over de schrijfvaardigheid (formuleren, structureren, spelling en grammatica) die zij moeten beheersen om het beroepsproduct voor de vakinhoudelijke cursus goed te kunnen schrijven. Schrijfvaardigheidsvakken aan de hogescholen worden altijd verzorgd door een taaldocent of een vakinhoudelijk docent met affiniteit met taal. Deze docenten werken vervolgens samen met de docenten van de vakinhoudelijke cursus om het uiteindelijke schrijfproduct te beoordelen.

De universitaire opleidingen bieden dergelijk onderwijs niet aan, maar bieden daarentegen allemaal wel onderwijs in academische vaardigheden aan, waarbij vooral wetenschappelijk schrijven en de structuur van een onderzoeksrapport ter sprake komen. Bij de rechtenopleiding aan de Universiteit De Waal en de opleidingen aan de Universiteit De Rijn wordt er

gedurende de opleiding een schrijfvaardighedenlijn gevolgd die is gericht op het opbouwen van de schrijfvaardigheid voor een onderzoeksverslag. Uiteraard ontvangen studenten ook feedback op taalfouten, maar hierin wordt niet onderwezen. Bij hogescholen komt dit vaak nog weinig aan bod, waardoor het afstudeeronderzoek voor studenten een struikelblok is. Bij universiteiten zien docenten ook in eindschrijftjes nog problemen terug, maar zij hebben door methodische vakken studenten al meer voorbereid op de manier waarop zij hun over onderzoek moeten rapporteren.

Schrijfcentrum

De rechtenopleiding aan Hogeschool De IJssel heeft als enige opleiding een eigen schrijfcentrum met schrijfcoaches. Deze coaches zijn ouderejaars studenten met affiniteit met taal en educatie. Zij worden opgeleid door een docent en coördinator met affiniteit voor taal zodat ze andere studenten met schrijfvaardigheidsproblemen kunnen helpen met hun schrijfopdrachten. Studenten zoeken per mail contact met een schrijfcoach en maken vervolgens een afspraak. Tijdens de afspraak moeten de studenten zelf met vragen komen en helpt de schrijfcoach de student in het schrijfproces. Het doel is vooral om de student aan het denken te zetten. Maar studenten maken hier nog niet structureel gebruik van, waardoor de ondersteuning vooral leidt tot eenmalig goede schrijfopdrachten.

De MWD-opleiding aan Hogeschool De Merwede had voorheen ook schrijfcoaches, maar zij werden een aantal jaar geleden wegbezuinigd. Het was namelijk ondersteuning buiten het curriculum en het kostte daardoor te veel tijd. Het taalbeleid van De Merwede stimuleert haar opleidingen bovendien om zoveel mogelijk binnen het curriculum te doen met taal.

Aanpak van andere taalvaardigheden

De mondelinge vaardigheid komt bij alle opleidingen terug in de vorm van assessments van consulten of pleidooien en presentaties. Twee geïnterviewden gaven aan studenten door te verwijzen voor spreekangst, wanneer de studenten moeite hebben met presenteren. Buitenlandse studenten verwijzen geïnterviewden bij slechte spreekvaardigheid door naar een cursus voor NT2-sprekers. Voor de luistervaardigheden wordt volgens de geïnterviewden niets gedaan, omdat er weinig problemen bekend zijn en de vaardigheid moeilijk te ondersteunen is. Voor de leesvaardigheden bieden de rechtenopleidingen bij Hogeschool De Schelde, De IJssel De Linge een vak aan dat gericht is op het leren lezen van juridisch werk. De hbo-opleiding MWD aan Hogeschool De Linge probeert op een andere manier te voorkomen

dat leesvaardigheidsproblemen het studiesucces van de student belemmeren. De opleiding neemt verschillende toetsen af waarvoor de student geen grote lappen tekst hoeft te bestuderen. Dit doet de opleiding bijvoorbeeld met een presentatie in plaats van een tentamen.

Focus op instapniveau

Bij vrijwel elke opleiding geven de geïnterviewden aan vooral in het eerste jaar aandacht te besteden aan de schrijfvaardigheid of academische vaardigheden van studenten. Zo zijn de taaltoetsen altijd gericht op het behalen van het instapniveau B2 of C1. De opleidingen nemen de taaltoets dan ook altijd in het eerste jaar af. Dit gebeurt soms aan het begin (n=3), soms halverwege (n=2) en één keer aan het einde van het eerste jaar. Slechts één geïnterviewde geeft aan de ambitie te hebben om bij de rechtenopleiding aan Universiteit De Lek bij de huidige eerstejaars in hun laatste studiejaar nog een taaltoets af te nemen. Zo wil de opleiding meer inzicht krijgen in de ontwikkeling van de taalvaardigheid gedurende de opleiding. Dit inzicht helpt de opleiding bij het ontwikkelen van een leerlijn met gepaste start- en eindcompetenties.

Geen effecten gemeten

Geen van de geïnterviewden geeft aan het effect van de ondersteuning heel precies te meten. Als de opleiding bijlessen biedt aan herkansers van een taaltoets, dan zien de geïnterviewden een voldoende voor de herkansing als een positief resultaat van de bijlessen. De effecten van het schrijfvaardigheidsonderwijs in het curriculum worden volgens geïnterviewden gemeten met schrijfopdrachten waarvoor abstracte criteria zijn opgesteld.

Feedback als ondersteuning

Feedback is volgens de geïnterviewden de voornaamste manier waarop studenten geholpen worden in de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. Bij vijf van de acht opleidingen komt taal- of schrijfvaardigheid terug op het beoordelingsformulier van schrijfproducten (n=14). De ene keer beslaat taalvaardigheid een vijfde deel van de opdracht, de andere keer een tiende deel van een cijfer. Volgens de geïnterviewden is het moeilijk om de weging voor taal te bepalen (n=5).

Regelmatig denk ik: deze student kan eigenlijk niet schrijven, maar op basis van het beoordelingsformulier en de weging van de onderdelen die daarbij horen, denk ik dan ook: ik moet hem wel een voldoende geven. – Rechten (wo), uitvoerend.

De taalcriteria zijn in veel gevallen ook nog abstract (n=9) en zoals één geïnterviewde zei: “multi-interpretabel”. De taalcriteria gaan in veel gevallen niet verder dan: “Klopt de spelling en structuur? – ja/nee.”, “De student kan helder en correct formuleren.”, of: “In de opdracht staan maximaal x aantal taalfouten per pagina.” (n=7) . Vooral formulering is moeilijk nakijken (n=5).

“
Taalfouten kun je lekker tellen, maar een slechte formulering: wat doe je daarmee? Je snapt soms wel wat de student daarmee bedoelt, maar het klopt soms eigenlijk niet.
– Rechten, beleid, Universiteit De Rij

Een belangrijk knelpunt is echter dat docenten de beoordelingscriteria voor taal met variërende precisie hanteren (n=16). Beleidsmedewerkers, docenten en coördinatoren zeggen dat het moeilijk is om iedereen op dezelfde manier te laten beoordelen.

“
Taal wordt misschien wel beoordeeld, maar dat ligt er net zozeer aan hoe een docent zich eraan ergert.
– Psychologie, uitvoerend.

De rechtenopleidingen aan Hogeschool De IJssel en Hogeschool De Merwede hebben een beoordelingsmethode voor taal waarbij docenten met foutcodes refereren aan pagina’s in een boekje met taaltips. De IJssel gebruikt het boekje Schrijfdelicten en De Merwede gebruikt het boekje Schrijfcodes. Alleen de taaldocenten binnen de opleidingen gebruiken deze taalcodes. In de andere vakken ontvangen studenten minder (concrete) feedback op taalfouten. Hogeschool De Schelde hoopt zo spoedig mogelijk ook in de feedback te verwijzen naar specifieke tips in hun digitale leeromgeving.

Taalbeleid

Bij drie opleidingen (2x Rechten bij hbo, 1x MWD) was sprake van een taalbeleid dat specifiek was voor de opleiding. In drie gevallen is dit vastgelegd in een beleidsnota. Bij de opleidingen was ook sprake van een instellingsbreed taalbeleid. Voor twee opleidingen (1x Toegepaste Psychologie en 1x hbo Rechten) was er al een centraal taalbeleid geschreven, maar was deze nota nog niet vertaald naar een opleidings specifiek taalbeleid.

De centrale taalbeleidsmaatregelen hielden bij Hogeschool De Merwede in dat faculteiten of opleidingen hun eigen taalbeleid moeten opstellen. De opleidingen aan die instellingen mogen grotendeels zelf bepalen hoe hun taalbeleid eruit komt te zien. Bij Hogeschool De Schelde wordt hier wel iets meer op gestuurd.

De rechtenopleiding bij Hogeschool De Schelde liep met een eigen taalbeleid in eerste instantie voor op andere opleidingen bij Hogeschool De Schelde en had nog voor het centrale taalbeleid bestond al een eigen taalbeleid. In dat geval is de centrale beleidsnota geïntegreerd met de beleidsnota van de opleiding.

Mensen denken dat taalondersteuning bij Nederlandstalige studenten niet meer nodig is, maar er zit altijd nog taalontwikkeling in. – Rechten (hbo), beleid.

De taalbeleidsnota's hebben verschillende overeenkomsten. Zo staan de volgende ambities beschreven:

- Taal consequent beoordelen;
- Gedeelde verantwoordelijkheid van opleiding en student voor de taalontwikkeling;
- Taal zoveel mogelijk integreren in het onderwijs;
- Taaltoets verplicht stellen en consequenties aan het resultaat verbinden.

Het taalbeleid bij de rechtenopleiding bij Hogeschool De IJssel bevat ook de precieze richtlijnen voor het consequent beoordelen van taal en het besluit dat het eerste jaar als reparatiejaar wordt gezien. Het instellingsbrede taalbeleid van Hogeschool De Schelde bevat tips voor integratie van taal in het onderwijs.

In alle gevallen is taalbeleid stapsgewijs ingevoerd om weerstand te voorkomen. Beleidsmedewerkers hebben docenten daarnaast zoveel mogelijk betrokken bij het opstellen en uitvoeren van het beleid. Zo waren er bijeenkomsten over taalbeleid of cursussen in taalontwikkelen lesgeven die de docenten konden bijwonen. Op dit moment is er bij geen van de opleidingen al sprake van taalontwikkelen lesgeven. De opleidingen met een taalbeleid geven bovendien allemaal aan dat het taalbeleid flexibel is. Als het taalbeleid niet realistisch of praktisch blijkt, dan kunnen docenten bijvoorbeeld in vergaderingen aanpassingen aandragen. Taalbeleid is dus niet erg dwingend.

Bij vijf opleidingen is men momenteel de basis aan het leggen voor taalbeleid binnen de opleiding. Dit doen zij door bijeenkomsten te organiseren over bijvoorbeeld taalontwikkelen lesgeven. Bij drie opleidingen is er nog geen taalbeleid, maar is er wel een visie op taal die heel het team deelt. Deze opleidingen hebben geen beleid vastgesteld, maar iedereen is wel al overtuigd van het belang van taal en is bereid om hier aandacht aan te besteden.

Taalbeleid is veel minder iets dat je op papier zet en veel meer dat je je team het belang doet inzien van taal. Dat laatste is hier wel gelukt. Bij ons staat nooit ter sprake dat taal belangrijk is.

– Rechten (hbo), uitvoerend.

Bij de overige vier opleidingen was geen sprake van een taalbeleid. De geïnterviewden bij die opleidingen waren vaak ook niet zeker of er eventueel wel een instellingsbreed taalbeleid bestond (n=3).

4.4 Wat zijn de ambities van de hogeronderwijsinstellingen op het gebied van taalvaardigheid onder studenten?

De meeste geïnterviewden zeggen de problemen niet te kunnen negeren en om die reden ondersteuning aan te (willen) bieden. Gebrekkige taal levert volgens geïnterviewden te veel hinder op voor studenten, maar vooral ook voor docenten (n=6). Bij het grootste deel van de opleidingen is daarom al in bepaalde mate aandacht voor de schrijfvaardigheid van de studenten op de manieren waarover u eerder heeft gelezen. In de meeste gevallen is er de

wens om (nog) meer te doen voor de schrijfvaardigheid van de studenten. Voor de andere taalvaardigheden geldt dit niet, omdat de geïnterviewden voor die vaardigheden nauwelijks problemen signaleren.

Concrete taalvaardigheidsleerlijn

Verschillende geïnterviewden geven aan de ambitie te hebben om met een concrete doorlopende taalvaardigheidsleerlijn de schrijfvaardigheidsproblemen aan te pakken (n=10). De meeste opleidingen hebben de ambitie om met een taalvaardigheidsleerlijn beter aan de studenten te communiceren wat ze van hen verwachten en de aandacht voor taalvaardigheid gedurende de studie niet te laten verslappen. De geïnterviewden hebben daarom liever voor elk jaar of vak een gespecificeerd taalniveau waar de student en docent naartoe werken. Bovendien hopen de geïnterviewden dat docenten dankzij zulke niveaus nauwkeuriger en consistentere feedback te kunnen geven. Vier geïnterviewden geven aan graag een helder eindniveau te hebben, zodat de opleiding daar de leerlijn op kan afstemmen.

We zijn hier nu begonnen met een strak beginniveau, maar ik zou heel graag een eindniveau hierna formuleren. En dan denk ik dat we samen met andere opleidingen daarin de beste keuzes kunnen maken. – Rechten (hbo), beleid.

Bij sommige opleidingen bestaat al een schrijfvaardigheidsleerlijn, maar de geïnterviewden zijn daar vaak nog niet over te spreken (n=4). De leerlijn richt zich bijvoorbeeld alleen op het eerste jaar en loopt niet door tot aan het afstuderen. In alle gevallen bestaat de leerlijn nu nog uit abstracte tussen- en eindniveaus voor taal. De geïnterviewden bij wo-opleidingen geven allemaal aan een onderzoeksleerlijn te hebben, maar slechts twee rechtenopleidingen – aan Universiteit De Rijn en Universiteit De Lek – willen de rol van taal- of schrijfvaardigheid nog beter gespecificeerd terugzien in die leerlijn.

Koppeling tussen vakinhoud en schrijfvaardigheid

Geïnterviewden bij de opleidingen die taalvakken verzorgen, streven naar een betere koppeling tussen vakinhoudelijke cursussen en schrijfvaardigheid (n=4). Op dit moment gebeurt dat nog lang niet altijd. Schrijfvaardigheid moet volgens hen zo min mogelijk losstaan

van de rest van het curriculum, maar ook terugkomen in de rest van het onderwijs. Zij streven daarbij dus naar meer structurele aandacht, verdeeld over de gehele duur van de opleiding.

“
Niemand betwist het belang van taal. De vertaling daarvan – wat betekent dat nou voor een vak – daar hebben we een minder heldere visie over. – Rechten (hbo), uitvoerend.
”

Zelfstandige studenten

De meeste geïnterviewden willen hun studenten motiveren om zelfstandig hun taalvaardigheid bij te spijkeren wanneer het onderwijs hen onvoldoende ondersteuning biedt. Om die motivatie te realiseren, proberen verschillende opleidingen studenten bewust te maken van het belang van taal bij elk schrijfproduct. Sommige opleidingen menen studenten in de vorm van feedback of een advies na de taaltoets voldoende aanknopingspunten aan te reiken voor een zelfstandige aanpak. Dit zijn opleidingen die een taaltoets hebben (n=15) of studenten enige feedback geven op taal (n=13).

“
Ik vind het wel mijn taak om studenten een zetje in de goede richting te geven, maar dat heb ik wel alleen bij echte probleemgevallen. – Toegepaste Psychologie, uitvoerend.
”

4.5 Welke knelpunten ervaren de instellingen in hun taalvaardigheidsondersteuning?

E-learning heeft zich nog niet bewezen

Tijdens de gesprekken werd duidelijk dat instellingen erg nieuwsgierig zijn naar wat er zoal op de markt is aan e-learning voor taalvaardigheid. De geïnterviewden zeggen vooral voordelen te zien in oefeningen of diagnostische toetsen waar studenten zelf mee aan de slag kunnen.

Als er een digitale oefenmethode beschikbaar is, die we gratis kunnen gebruiken, dan zouden we daar zeker iets mee doen.

– Rechten (wo), uitvoerend.

Studenten kunnen dan zo vaak als ze willen oefenen met basale taalvaardigheden (n=5) en dit bovendien in hun eigen tijd doen (n=5). Dat zien de geïnterviewden dan ook als de grootste voordelen van e-learning. De geïnterviewden zijn in veel gevallen nog niet bekend met bestaand e-learningmateriaal dat voldoet aan hun behoeften (n=11). Het liefst hebben de opleidingen namelijk een e-learning die ook complexere taalvaardigheden bijspijkt dan alleen spelling en grammatica. Geen van de opleidingen gebruikt nu een tool waarmee studenten vaardigheden zoals structureren en formulering kunnen oefenen (n=9). Er lijkt volgens de geïnterviewden nog geen e-learningprogramma te zijn dat goede feedback op structuur en formulering geeft. De geïnterviewden hebben hier wel interesse in (n=9). Ze kunnen echter niet goed omschrijven welke kenmerken een dergelijk e-learningprogramma precies moet hebben.

Studenten moeten ook begeleid worden in het schrijven. Ze moeten weten wat een essay is en goede opdrachtinstructies krijgen. Je kunt niet alleen maar digitaal werken, je hebt ook een docent nodig. – Toegepaste Psychologie, uitvoerend.

De geïnterviewden bij opleidingen die wel e-learning aanbieden voor basisschrijfvaardigheid, twijfelen of e-learning wel afdoende is voor het schrijfvaardigheidsprobleem.

Zo noemen verschillende geïnterviewden dat blended learning beter zou zijn (n=7). Een e-learningprogramma maakt in zo'n geval oneindig oefenen mogelijk en een docent kan naast de e-learningmodule feedback op maat aanbieden wanneer het bijvoorbeeld om tekststructuren gaat.

Niet te veel (extracurriculaire) ondersteuning

Verschillende geïnterviewden gaven aan basale schrijfvaardigheden zoals spelling en grammatica liever buiten het onderwijs te houden (n=9). Twee geïnterviewden vertelden dat studenten die moeite hebben met hun taalvaardigheid vaak al hard moeten werken om in het onderwijs mee te komen. Ondersteuning buiten het curriculum kost dus niet alleen de docenten meer tijd, maar ook de student. De student wordt dan nog zwaarder belast. De opleidingen willen dat voorkomen. Bovendien willen de opleidingen niet te veel geld of tijd steken in de ondersteuning. Vooral niet in de ondersteuning van basale vaardigheden zoals spelling en grammatica (n=9). Zij willen liever zo snel mogelijk doorgaan met de ontwikkeling van de verdere professionele schrijfvaardigheid.

We noemen het bewust extra ondersteuning, omdat we er eigenlijk van uitgaan dat studenten dat niveau hebben als ze hier komen studeren. – MWD, uitvoerend.

Opleidingen waar zo min mogelijk taalondersteuning wordt aangeboden (vooral op de universiteiten en vooral bij de psychologieopleidingen), hebben moeite met de taalvaardigheidsproblemen. Aan de ene kant willen ze de problemen graag verhelpen, omdat ze er zelf ook hinder van ondervinden, maar tegelijkertijd blijven opleidingen de verantwoordelijkheid afhouden. Als opleidingen uitgaan van het standpunt dat een student al foutloos moet schrijven wanneer hij of zij aan de opleiding begint, dan is er weinig kans dat de ambities om meer met taalvaardigheidsondersteuning te doen werkelijkheid worden.

Beoordeling op taal en schrijven

Opleidingen verwachten echter niet van de studenten dat ze naast foutloos ook goed kunnen schrijven, vooral niet in hun eerste jaar. De geïnterviewden wensen daarom betere richtlijnen voor de beoordeling van taal in schrijfoopdrachten of dat er een zwaardere weging aan taal wordt verbonden in de beoordeling.

Op dit moment hebben docenten namelijk veel moeite met het beoordelen van schrijfwerk. Zo hebben zij het gevoel dat beoordelen op taal veel tijd kost en dan met name beoordeling op formuleren (n=7). Dat voelt als een flinke investering. In sommige gevallen zijn aan de beoordelingscriteria bovendien geen consequenties verboden (n=6) of maken studenten nauwelijks individuele schrijfoopdrachten (n=2). Hierdoor wordt een student niet geconfronteerd met zijn taalproblemen.

Waar de taal in een schrijfoopdracht dan precies aan moet voldoen, hopen de geïnterviewden in de toekomst beter te specificeren. Het gebrek aan een taalnorm leidt ertoe dat docenten en studenten niet weten waar de schrijfproducten aan moeten voldoen (n=4). Ook de verhouding tussen inhoud en taal (n=8) zorgt ervoor dat docenten zwoegen met de beoordeling van schrijfproducten. Zo is het voor docenten moeilijk om te bepalen of een slecht schrijfproduct voortkomt uit slechte schrijfvaardigheid of uit slecht begrip van de leerstof. Dit maakt het moeilijk om gericht feedback te geven.

4.6 In hoeverre verschillen de hogescholen en universiteiten in hun ambities, aanpak en knelpunten?

Hogescholen en universiteiten verschillen in hun visie op taalvaardigheid. Hbo-opleidingen lijken voor een meer schoolse aanpak te gaan en zijn bereid hun studenten meer te ondersteunen en te motiveren dan universitaire opleidingen. Universitaire opleidingen zien ook in dat er problemen zijn, maar leggen de verantwoordelijkheid voor die problemen vooralsnog vooral bij het voortgezet onderwijs. Hogescholen grijpen hun eerste jaar aan om hun studenten bij te spijkeren. Na het propedeusejaar gaan studenten de hoofdfase in en wordt van hen verwacht dat zij op het startniveau van taalvaardigheid functioneren.

Juist omdat we merken dat het helemaal niet zo logisch is dat mensen dat niveau al hebben, geven wij studenten een jaar de tijd om alsnog naar dat niveau toe te werken. Zo weten we dat studenten in de verdere opleiding op hbo-niveau presteren qua taal.

– Toegepaste Psychologie, uitvoerend.

Bij universiteiten is dit veel minder het geval. Een student moet al taalvaardig zijn en opleidingen streven ernaar de student in zijn opleiding zo snel mogelijk verder te ontwikkelen door hem of haar onderwijs te bieden in academische en onderzoeksvaardigheden.

Qua ambities verschillen hbo-opleidingen van universiteiten doordat hogescholen al meer sturen op taalbeleid. Dit heeft tot gevolg dat taal al meer een rol speelt in het hbo, dan in het wo. Opvallend daarbij is dat het hbo al meer een taalnorm lijkt te hebben dan het wo. Zo wil het hbo de startcompetenties van het wo (het C1-niveau) als eindniveau nastreven, omdat een wo-master een mogelijke vervolgopleiding is voor een hbo'er. Een dergelijk eindniveau is er voor het wo niet voorhanden.

*We hebben wel als doel om ze op C1-niveau te laten uitstromen,
maar dat is niet heel expliciet gemaakt.*

– Toegepaste Psychologie, beleid.

5. Conclusies en discussie

In dit onderzoek stonden vier deelvragen en één hoofdvraag centraal. In deze paragraaf leest u de antwoorden op deze vragen.

5.1 In hoeverre ondersteunen hogeronderwijsinstellingen hun studenten in hun taalvaardigheid met behulp van e-learning?

Hogeronderwijsinstellingen verschillen sterk in de mate waarin hun opleidingen e-learning inzetten om de taalvaardigheid van hun studenten te ondersteunen. De instellingen lijken zich nog niet bewust dat studenten via e-learning zowel hun ICT-vaardigheid als taalvaardigheid kunnen verbeteren.

E-learning voor spelling en grammatica

Voor de ondersteuning van basistaalvaardigheden zoals spelling en grammatica gaat de voorkeur van de instellingen uit naar het gebruik van bestaand materiaal. Geen enkele opleiding steekt graag tijd in basisvaardigheden die studenten naar hun idee eigenlijk moeten beheersen als de studenten instromen in het hoger onderwijs. Zoals Kenning (1990) beschrijft, is dit een belangrijk nadeel van e-learning: het kost een docent veel tijd om een e-learningmodule te ontwerpen. Instellingen investeren die tijd liever niet en de drempel om iets voor studenten te ontwikkelen is daarom hoog.

Het voornaamste doel van de opleidingen die e-learning inzetten, is om studenten zelfstandig basisvaardigheden zoals spelling en grammatica bij te laten spijkeren en hiermee 'het kofschip buiten het onderwijs te houden'. Bovendien kunnen studenten heel veel oefenen. Een programma als Hogeschooltaal biedt precies die mogelijkheden, maar digitale leeromgevingen met spellingoefeningen bieden die ook.

Verdere voordelen die de opleidingen in het e-learningprogramma Hogeschooltaal zien, is dat dit aansluit op de talige startcompetenties die Bonset en De Vries (2009) voor het hbo hebben geformuleerd. Het biedt daarnaast de mogelijkheid om vijf jaar lang oneindig te oefenen. Maar dat oefenen is niet verplicht. Studenten die geen moeite hebben met taal, kunnen die oefeningen dus overslaan. Studenten die niet goed zijn in taal, kunnen daarentegen naar hartenlust oefenen. Ten slotte kan een docent in Hogeschooltaal de vooruitgang

bijhouden. Hogeschooltaal bevat daarmee dus twee belangrijke voordelen van e-learning die Lai en Kritsonis (2006) ook noemen in hun artikel.

Digitale leeromgevingen

Bij twee opleidingen worden studenten actief verwezen naar een eigen digitale leeromgeving met eigen materiaal voor spelling en grammatica en met formuleertips. Online tekst, video's of interactieve oefeningen: een student vindt in deze omgevingen een breed scala aan werkvormen die Govindasamy (2002) als e-learning omschrijft. De oefenopdrachten in de leeromgeving van Hogeschool De Schelde kunnen docenten bovendien koppelen aan hun feedback op schrijfoopdrachten, waardoor de hogeschool de omgeving in de toekomst in kan zetten voor blended learning (Fransen & Swager, 2006).

Vrijwel geen blended learning

Hoewel vooral rechtenopleidingen taal graag willen integreren in het onderwijs zijn er nog maar weinig voorbeelden van blended learning. Alleen de rechtenopleiding aan Hogeschool De Schelde gebruikt een e-learningprogramma gecombineerd met uitleg in college. Zo worden een online en offline leeromgeving gecombineerd, wat kenmerkend is voor blended learning (Fransen & Swager, 2006). Het e-learningprogramma heeft de opleiding door een extern bureau laten ontwikkelen. Het programma wordt ingezet bij een vak in spellingsvaardigheid.

Daarnaast verzorgt één opleiding Toegepaste Psychologie facultatieve lessen ter ondersteuning van Hogeschooltaal. Bij deze lessen kunnen studenten terecht met hun vragen over de opdrachten in het programma. Op deze voorbeelden na hebben instellingen nog weinig ondernomen om e-learning te integreren in het taalvaardigheidsonderwijs.

5.2 Wat zijn de ambities van de hogeronderwijsinstellingen op het gebied van taalvaardigheid onder studenten?

Structurele aandacht

Binnen de instellingen variëren de meningen over de plek die taalvaardigheid in het hoger onderwijs inneemt. Sommige opleidingen denken met academische vaardigheden of een aantal schrijfoopdrachten hun studenten al voldoende te ondersteunen in hun taalontwikkeling. Andere opleidingen menen dat zij meer moeten doen om de taalvaardigheid van studenten te ondersteunen. Alleen signalering – “In deze opdracht staan 3 taalfouten.” – volstaat volgens hen niet.

Instellingen die taalvaardigheid willen aanpakken, sluiten aan bij het advies van de Raad van Nederlandse Taal en Letteren (2015). Structurele aandacht is volgens deze instellingen de beste manier om de problemen aan te pakken. Op dit moment concentreren deze instellingen zich nog op spelling en grammatica of op het instapniveau van Bonset en de Vries (2009). Zodra een student dit instapniveau behaalt (al dan niet als gevolg van ondersteuning) of een voldoende haalt voor een spellingstoets, zijn de instellingen al enigszins tevreden. De studenten die het instapniveau echt niet beheersen, behalen hun studiepunten niet voor de taaltoets of voor de schrijfvakken en vallen af. Voor de overgebleven studenten worden studieloopbaanbegeleiders of tutoeren ingeschakeld om de taalvaardigheid van studenten in de gaten te houden. Op dit moment lijkt er dus vooral sprake te zijn van een smal taalbeleid zoals Daems en van der Westen (2008) dat beschrijven.

Verschillende instellingen begrijpen dat na dat eerste jaar met schrijfvakken of een instaptoets in veel gevallen de aandacht voor taal weer verslapt. Hierdoor gaan studenten alleen op één moment in hun opleiding op taal letten, waarna ze de regels of richtlijnen voor een goed schrijfproduct weer uit het oog verliezen in het vervolg van hun opleiding. Zo ontwikkelen de studenten zich niet verder in hun taalvaardigheid en hebben ze alsnog problemen bij het schrijven van hun scriptie. Deze instellingen begrijpen dat ze het belang van taal structureel onder de aandacht moeten brengen bij studenten door een taalleerlijn te integreren in het onderwijs en een consistente beoordeling te hanteren. De instellingen lijken daarbij dus te streven naar een breder taalbeleid (Daems & Van der Westen, 2008).

Halewijn et al. (2013) beschrijven daarnaast hoe instellingen meer verantwoordelijkheid moeten nemen om taalbeleid mogelijk te maken. De instellingen lijken deze verantwoordelijkheid nog niet echt op zich te nemen met het gevolg dat er nog maar weinig taalbeleid is. Met name de rechtenopleidingen hebben wel de uitgesproken ambitie om in hun curriculum ruimte te maken voor taal.

De instellingen zien ten slotte dezelfde oorzaken voor het taalvaardigheidsprobleem als Herelixka en Verhulst (2014): de attitude van docenten en studenten. Door studenten en docenten bewust te maken van de taalvaardigheidsniveaus die op elk moment van de opleiding van de studenten verwacht worden, hopen de instellingen aan de attitude en aandacht van studenten te werken. Om de docenten zover te krijgen dat ze allemaal consistent beoordelen op taal, willen instellingen strakke taalcriteria opstellen die gemakkelijk te hanteren zijn. De instellingen denken daarnaast na over oplossingen om de beoorde-

ling van taal zo makkelijk mogelijk te maken voor docenten, bijvoorbeeld met e-learning, vooropgestelde feedback of de aanstelling van taaldocenten.

E-learning of taalintegratie

Opleidingen binnen instellingen die de wens hebben om taal meer te integreren in het onderwijs zien meer potentie in blended learning dan in e-learning. E-learning lijkt immers in te gaan tegen de visie om taal een plek te geven binnen het curriculum. Bovendien bestaat er nog geen e-learningprogramma dat feedback kan geven op formuleren en het schrijfproces. De instellingen menen dat tussenkomst van een docent of begeleider noodzakelijk is om de formuleringen van studenten te verbeteren. Dit levert volgens hen het maatwerk op dat vaak nodig is om de taalvaardigheidsproblemen aan te pakken.

De instellingen die nog geen e-learning bieden, hebben vooral interesse in e-learning voor spelling en grammatica. Zij willen de studenten graag de mogelijkheid bieden om – zoveel mogelijk buiten het onderwijs – te oefenen met hun taal.

5.3 Wat doen hogeronderwijsinstellingen al om de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren?

Van doorverwijzen tot schrijfvaardigheidsvakken

De aanpak verschilt sterk per instelling. Vrijwel alle opleidingen verwijzen hun studenten naar oefenmateriaal en tips online: een student in het onderwijs moet immers zelfstandig kunnen leren. In het hbo lijkt de student meer op weg te worden geholpen, doordat de opleidingen bijvoorbeeld een e-learningprogramma aanbieden of online oefenmateriaal beschikbaar stellen. In het wo wordt een student verwezen naar adviessites door studieadviseurs of docenten, waarna de opleiding verwacht dat de student zijn problemen zelf oplost.

Veel universiteiten hebben daarnaast een intern bureau dat schrijfvaardigheidscursussen verzorgt en waarnaar de opleidingen hun studenten bij schrijfvaardigheidsproblemen kunnen verwijzen. Verschillende hogescholen hebben ook dergelijke interne bureaus. Deze bureaus verschillen van die van de universiteiten, doordat de werknemers bij deze bureaus in veel gevallen ook ondersteunend onderwijs verrichten binnen het curriculum van de opleidingen binnen de hogeschool. Bij het wetenschappelijk onderwijs staat de ondersteuning bij het bureau volledig buiten het curriculum.

Vooraf instellingen en opleidingen met een taalbeleid zijn druk bezig om de taalvaardigheidsondersteuning meer in het curriculum onder te brengen. Schrijfvakken, taalvakken of

vakinhoudelijke cursussen waarin ook aandacht wordt besteed aan schrijfvaardigheid zijn bij deze instellingen volop in ontwikkeling. In het wetenschappelijk onderwijs komt schrijfvaardigheid vooral terug in het curriculum bij vakken waar aandacht wordt besteed aan onderzoeksmethoden en -rapportage.

Een andere aanpak gaat uit van bewustmaking. Veel opleidingen willen studenten bewustmaken van het feit dat zij niet goed kunnen schrijven. Daarnaast willen de opleidingen alleen ondersteuning bieden aan de studenten die dat daadwerkelijk nodig hebben. Mede om deze reden zetten opleidingen taaltoetsen in waarna een student een advies ontvangt. De student weet dan op welke manier hij of zij zijn taal nog moet verbeteren. Ook proberen opleidingen met behulp van feedback op taal in schrijfopdrachten een student te helpen in zijn ontwikkeling. Lukt het de student alsnog niet om zijn schrijfvaardigheid te verbeteren? Dan hebben de instellingen vaak geen verdere hulp meer beschikbaar. In alle gevallen wordt dus in een zekere mate een beroep gedaan op de zelfstandigheid van de student: van zelf uitzoeken waar het misgaat tot zelf uitzoeken hoe het beter moet en zelf oefenen met taal.

5.4 Welke knelpunten ervaren de instellingen in hun taalvaardigheidsondersteuning?

Beoordelen op taal

Taal en inhoud lopen erg door elkaar en daardoor vinden hogeronderwijsinstellingen het erg moeilijk om taal te beoordelen. Dat een taalprobleem ook een leerprobleem is (RNTL, 2015), blijkt uit de moeite die docenten hebben met het los beoordelen van taal en inhoud. Bovendien blijkt de overlap tussen academische geletterdheid en taalvaardigheid verwarring te scheppen. Opleidingen weten ook niet goed wat ze kunnen doen om alle docenten op dezelfde manier te laten beoordelen. De autonomie van docenten staat consistente feedback in de weg.

Deze twee knelpunten houden een gerichte aanpak van taalvaardigheidsproblemen tegen. Studenten ontvangen nu geen, abstracte of inconsistente feedback, waardoor ze niet weten wat ze precies fout doen in schrijfopdrachten en ook niet van hun opdrachten leren. Hoewel opleidingen met deze schrijfopdrachten studenten proberen te helpen in hun taalontwikkeling, wordt hiermee slechts half werk geleverd: studenten worden zo niet geconfronteerd met consequenties van hun taalvaardigheid.

Taalondersteuning hoort niet in het hoger onderwijs.

Bij veel opleidingen leeft de visie dat goede taalvaardigheid belangrijk is voor het studiesucces van een student, maar in veel gevallen houdt een bepaalde gedachte instellingen tegen om deze visie om te zetten in een concrete aanpak door in schrijfonderwijs te investeren. Deze gedachte luidt als volgt: schrijven leren ze toch op de middelbare school? Hier komt een dieperliggend knelpunt naar voren. Het hoger onderwijs lijkt ervan overtuigd dat het opgescheept zit met een probleem dat voorkomt uit het middelbaar onderwijs, een visie die de RNTL (2015) ook bespreekt in zijn advies. Instellingen die werkelijk de verantwoordelijkheid op zich nemen, realiseren ondersteuning. Deze vertaling van beleid naar een concrete aanpak lijkt in het onderwijs echter veel tijd te kosten. Bij onderwijsbeleid zijn veel mensen betrokken en tot iedereen op één lijn zit is het voor opleidingen moeilijk om het curriculum te herzien of om taal structureel onder de aandacht te brengen.

De meeste opleidingen – met name in het wo – spreken vooral over wat ze graag zien in het onderwijs: dat studenten goed kunnen schrijven. De opleidingen hebben vaak ook een visie op wat hun rol kan zijn in die ontwikkeling, maar zij vertalen die nog niet naar een concrete aanpak. De meest gehoorde uitspraak is dan ook: “We zouden eigenlijk meer moeten doen.” Eén rechtenopleiding – aan Universiteit De Lek – voert onderzoek uit naar de taalontwikkeling van haar studenten om zo gerichte ondersteuning te ontwikkelen. Onderzoek kost echter ook veel tijd, waardoor het vermoedelijk ook bij deze opleiding een tijd zal duren voordat taalvaardigheid een erkende plek heeft in het onderwijs.

Opleidingsmanagement heeft daarnaast veel autonomie. Waar instellingen vragen om taalbeleid, kunnen opleidingen er nog steeds voor kiezen om weinig te doen met taal. Zij richten zich liever op de inhoudelijke theorie van hun vakgebied. Opleidingen maken daarom geen tijd of geld beschikbaar om studenten de ondersteuning te bieden die ze nodig hebben. Tijd om zelf e-learningprogramma's te ontwikkelen hebben opleidingen al helemaal niet. De vraag is ook in hoeverre instellingen zich verdiepen in het materiaal dat al op de markt beschikbaar is. Weinig instellingen weten oefenprogramma's voor taalvaardigheid te vinden die ook echt voldoen aan de behoeften in het hoger onderwijs. Een e-learningprogramma dat de tekststructuur en het schrijfproces kan beoordelen, kennen de onderwijsinstellingen bijvoorbeeld niet. Maar de behoefte aan deze laatste vorm van e-learning is groot. Dt-fouten kunnen de meeste docenten makkelijk signaleren, maar de beoordeling van tekststructuur kost docenten veel tijd. Docenten hebben daar nu al vaak te weinig tijd voor.

Ongemotiveerde studenten

Voor de wo-opleidingen leggen de verantwoordelijkheid bij de student, maar ook de hbo-opleidingen spreken van een gedeelde verantwoordelijkheid. De student moeten daarom zichzelf bijscholen, maar vooral de studenten die goed zijn in taal lijken gemotiveerd genoeg om hun taalvaardigheid te verbeteren. Dit vormt een probleem wanneer de student naast het curriculum zelfstandig aan de slag moet met het bijspijkeren van zijn taalvaardigheid, bijvoorbeeld met een e-learningmodule of een cursus bij het talentcentrum. Studenten moeten gemotiveerd worden om hun problemen aan te pakken en dat blijkt nog erg moeilijk.

Opleidingen proberen studenten bewust te maken van hun taalvaardigheidsproblemen door bijvoorbeeld een taaltoets af te nemen. Met een advies proberen opleidingen de studenten vervolgens te motiveren extra aandacht te besteden aan hun taal. Of die studenten zich uiteindelijk inschrijven voor extra ondersteuning blijft echter de vraag. Studenten lijken vooral aandacht te hebben voor taal wanneer ze echt moeten. Om die reden proberen verschillende opleidingen beoordeling van taal zoveel mogelijk op diverse momenten in de opleiding terug te laten komen, maar zonder eindniveau om naar toe te werken is dit moeilijk vorm te geven in het onderwijs.

5.5 In hoeverre verschillen de hogescholen en universiteiten in hun ambities, aanpak en knelpunten?

E-learning voor taalvaardigheid

Hbo-instellingen doen meer met e-learning voor taalvaardigheid dan universiteiten. Maar voor het hbo is ook al een kant-en-klaar e-learningprogramma beschikbaar, namelijk Hogeschooltaal. Voor universitaire studenten is er niet iets soortgelijks.

Bij universiteiten blijft de online ondersteuning bij doorverwijzen naar websites met oefeningen (zoals CambiumNed) of met adviezen (zoals Onze Taal). Van echte ondersteuning is vaak geen sprake. Dat komt omdat de opleidingen vrijwel geen tijd of geld vrijmaken om e-learningprogramma's te ontwikkelen of in te zetten: zij onderwijzen hun studenten over Psychologie of Rechten – niet over taal, dat leren ze toch op de middelbare school?

Propedeusefase als reparatiejaar

Hogescholen gebruiken de propedeusefase vaak om de taalvaardigheidsachterstand van studenten weg te werken. Daarbij wordt voornamelijk aandacht besteed aan de basisvaardigheden in spelling en grammatica, maar ook aan formuleren.

Bij universiteiten lijkt dit reparatieonderwijs minder te spelen, hoewel ook de wo-opleidingen vooral in het eerste jaar aandacht besteden aan de academische schrijfwijze. Spelling en grammatica wordt bij de wo-opleidingen hooguit in één college of alleen kort in de feedback onder de aandacht gebracht bij de studenten. Wo-opleidingen verwachten dat de studenten die basisvaardigheid zelf aanpakken. Zodra de studenten binnenstromen moeten zij zo snel mogelijk hun academische taalvaardigheid ontwikkelen.

Taaldocenten uniek voor de hbo-opleidingen

De hbo-opleidingen hebben vaak taaldocenten in dienst die het vak Nederlands of taalvakken verzorgen. Geen enkele universitaire opleiding gaf aan zo'n taaldocent in dienst te hebben. Dit is een opmerkelijk verschil. Verschillende hbo-opleidingen gaven aan dat studiepunten in vele kleine vakken van zo'n 5 tot 10 studiepunten opgedeeld zijn. Universitaire opleidingen werken daarentegen met meerdere grote vakken van 7,5 tot 15 studiepunten. In het wo lijkt daardoor minder ruimte voor aparte vakken met eigen docenten. De structuur van het curriculum vraagt in het wetenschappelijk onderwijs om een meer geïntegreerde aanpak. Vaak is aandacht voor schrijfvaardigheid binnen de wo-opleidingen dan ook verwerkt in een of meerdere cursussen die gericht zijn op academische of onderzoeksvaardigheden.

Onduidelijke eindterm = onduidelijke leerlijn

Bonset en de Vries (2009) geven aan dat het startniveau voor wo gelijk is aan C1. Hogeschooltaal veronderstelt dat dit startniveau voor wo gelijk is aan het eindniveau van het hbo, in de stijl van het referentiekader van de Commissie Meijerink (2008a). Bonset en de Vries (2009) geven aan dat er nog meer onderzoek gedaan moet worden om eindcompetenties op te stellen, maar veel hogescholen baseren hun leerlijn op dit moment al op het C1-niveau. Wo-opleidingen hebben daarentegen nog geen enkele eindterm om naar toe te werken. Zij kunnen zich dan ook niet baseren op een instroomeis voor vervolgonderwijs, want de student komt na het wo op de arbeidsmarkt of in het onderzoeksveld terecht: omgevingen waar geen instroomeisen voor taalvaardigheid bestaan.

5.6 Kanttekeningen bij dit onderzoek

Psychologie en Rechten als 'het hoger onderwijs'

Hoewel ik dit onderzoek met grote zorgvuldigheid heb uitgevoerd, zijn er enkele kanttekening te plaatsen bij dit onderzoek. Allereerst zijn de uitspraken over 'het' hoger onderwijs gebaseerd op 31 gesprekken bij zestien opleidingen. Dit onderzoek geeft daarom een idee

van wat er zoal gebeurt in de praktijk, maar is niet representatief voor het gehele hoger onderwijs. Zo kwam tijdens de gesprekken ook naar voren dat andere opleidingen of andere instellingen bepaalde initiatieven ondernemen om hun studenten in hun taalvaardigheid te ondersteunen. Zo doet een andere opleiding aan Hogeschool De Schelde al op kleine schaal aan taalontwikkelen lesgeven.

Opleidingen blijken bovendien zeer autonoom. Zij bepalen vaak grotendeels zelf of zij taal een plek geven in hun opleiding en op welke manier. Het is daarom goed mogelijk dat er opleidingen en instellingen zijn waar al meer aan taalvaardigheid wordt gedaan, dan bij de opleidingen en instellingen waar ik onderzoek heb gedaan.

Daarnaast heb ik interviews gehouden met mensen bij twee opleidingen MWD en bij twee opleidingen Toegepaste Psychologie. Mogelijk heb ik hierdoor een meer coherent beeld gekregen van de situatie bij Rechten, dan van de situatie bij Psychologie in het algemeen. Het idee dat rechtenopleidingen al meer overtuigd zijn van het belang van taal dan psychologieopleidingen kan hierdoor vertekend zijn.

Meningen over taalvaardigheid zijn verdeeld

De mensen die ik voor dit onderzoek heb gesproken, konden niet altijd alle vragen beantwoorden. Zo was een geïnterviewde soms nauw betrokken bij de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de studenten, maar in andere gevallen was van dergelijke stakeholders geen sprake binnen een opleiding en kwam ik in contact met mensen die vooral bezig zijn met academische vaardigheden. De vraag is in hoeverre deze contactpersonen representatief zijn voor de gehele opleiding, omdat uit de interviews blijkt dat docenten erg autonoom zijn en het moeilijk is om iedereen op één lijn te krijgen als het om taalvaardigheid gaat. De interviews geven daarom een zo volledig mogelijk, maar per definitie niet volledig beeld van de visie en aanpak binnen de opleidingen.

Ten slotte heb ik voor dit onderzoek geen studenten geïnterviewd. Uit dit onderzoek blijkt dat studenten met taalvaardigheidsproblemen vaak ongemotiveerd lijken om aan hun taalvaardigheid te werken. Instellingen hebben het idee dat studenten geen gebruik (willen) maken van vrijwillige ondersteuning. Deze bewering heb ik echter niet gecontroleerd bij studenten. Bovendien leggen instellingen de verantwoordelijkheid in veel gevallen bij de student. Maar wat doen studenten met een doorverwijzing naar een website met taaltips of een advies na een taaltoets? Dat is vaak niet bekend. Het is daardoor onduidelijk in hoeverre studenten de verantwoordelijkheid nemen om hun taalvaardigheid bij te spijkeren.

5.7 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Onderzoek onder studenten

Uit de laatste kanttekening blijkt ook een aanbeveling voor vervolgonderzoek. Wat zijn nu de behoeften van studenten en in hoeverre heeft bestaande taalvaardigheidsondersteuning volgens hen effect op hun schrijven en hun resultaten? Die vraag is nog onbeantwoord. Het is daarom interessant om onderzoek te doen naar de ervaringen en het perspectief van studenten in het hoger onderwijs.

Onderzoek naar eindtermen voor taal

Daarnaast is er veel behoefte aan een of meer eindtermen op het gebied van taalvaardigheid voor het hoger onderwijs. Waar moeten hogeronderwijsinstellingen naartoe werken? Het hbo hanteert het instroomniveau van het wo op dit moment als eindterm, maar is dat echt een gepaste eindterm? Daarnaast heeft het wo helemaal geen aanknopingspunt voor een eindterm. Het gebrek aan zo'n eindterm leidt ertoe dat opleidingen niet weten hoe ze de taalvaardigheid van studenten moeten aanpakken. Het is daarom interessant om meer onderzoek te doen naar wat (realistische) eindniveaus zijn voor taalvaardigheid.

Onderzoek naar e-learning voor formuleren en structureren

Er lijken daarnaast nog maar weinig e-learningmodules voor taalvaardigheid te bestaan. Met name het digitaal onderwijzen van formuleren en tekstopbouw blijkt moeilijk. Meer onderzoek kan bijdragen aan de ontwikkeling van een e-learningmodule die beter voldoet aan de behoeften in het hoger onderwijs. Zo kan er in de toekomst mogelijk een e-learningmodule worden ontwikkeld die feedback geeft op formuleringen en tekststructuur zonder tussenkomst van de docent. Meer onderzoek is nodig om vast te stellen hoe e-learning kan bijdragen aan de manier waarop een student deze vorm van schrijfvaardigheid ontwikkelt.

6. Aanbevelingen voor hoger onderwijs

Hogeronderwijsinstellingen lijken moeite te hebben om taalvaardigheidsproblemen aan te pakken. Door dit onderzoek heb ik een beeld gekregen van de huidige situatie in het hoger onderwijs. Ik geef daarom graag een aantal adviezen voor hogeronderwijsinstellingen.

Taalvaardigheid is een belangrijk gereedschap voor studenten

Tijdens mijn onderzoek werd duidelijk dat opleidingen moeite hebben met de verhouding tussen inhoud en taal in schrijfopdrachten. Ik adviseer hogeronderwijsinstellingen om zich meer te verdiepen in het belang van taalvaardigheid voor de eigen opleidingen. Taalvaardigheid is een belangrijk gereedschap voor studenten. Dit gereedschap helpt hen niet alleen om hun studie te halen (door goed te kunnen studeren, goed te kunnen schrijven of goede aantekeningen te kunnen maken), maar ook in hun latere beroep. Dit geldt voor elk beroep dat volgt op het hoger onderwijs en niet alleen voor neerlandici of communicatiekundigen. Alle beroepen op hbo- en wo-niveau worden gekenmerkt door een werkomgeving vol e-mailverkeer, nota's, memo's en beleidsrapporten. Studenten worden daarom betere psychologen, rechters of managers als zij de Nederlandse taal goed beheersen.

Maak overwogen keuzes

Ik adviseer hogeronderwijsinstellingen om gerichte taalvaardigheidsondersteuning aan te bieden. Daarvoor moeten de instellingen tijd vrijmaken, zodat een coördinator of een team onderzoek kan doen naar de taalvaardigheidsbehoeften in elke opleiding. Vervolgens kunnen deze verantwoordelijken ondersteuning ontwikkelen of inkopen die aansluit bij deze behoeften. Zo verspillen instellingen en opleidingen geen tijd of geld aan ondersteuning die niet aan de behoeften voldoet. In dat geval dreigt een instelling ondersteuning aan te bieden zonder achterliggend doel. Overwogen keuzes leiden tot een efficiëntere aanpak.

Wees niet bang voor spelling en grammatica

Spel- en grammaticafouten veroorzaken veel frustratie bij docenten. Ik adviseer de onderwijsinstellingen daarom om dergelijke problemen niet te negeren, maar studenten op weg te helpen. Het is begrijpelijk dat hogeronderwijsinstellingen deze vaardigheid niet zien als onderdeel van het onderwijs. Ik raad onderwijsinstellingen daarom aan om studenten de mogelijkheid te bieden om buiten het onderwijs te oefenen en als onderdeel van studieloop-

baanbegeleiding of tutorbegeleiding studenten verplicht te laten oefenen met deze stof. Biedt de instelling een taal- of schrijfvak aan? Wijs studenten daar dan op het belang van goede spelling en op de mogelijkheid om naast het vak ook met spelling en grammatica te oefenen.

Ga in gesprek met de student

Wat zijn de specifieke taalbehoeften van de student? Wat motiveert een student om iets aan zijn taalproblemen te doen? Ik adviseer de hogeronderwijsinstellingen om op zoek te gaan naar een antwoord op deze vragen. Neem wensen vanuit de opleiding mee in de ontwikkeling, maar betrek ook studenten bij de ontwikkeling van taalvaardigheidsondersteuning. Dit kunnen studenten zijn die affiniteit hebben met taal – die kunnen zich inzetten als schrijfcoach of bijlesstudent – of studenten die moeite hebben met taal, zij representeren immers de groep die van de ondersteuning gebruik moet gaan maken.

Ga in gesprek met andere instellingen of opleidingen

Veel instellingen zijn ervan overtuigd dat de schrijfvaardigheidsproblemen in het hoger onderwijs hun oorsprong vinden in het middelbaar onderwijs. Ik adviseer in dat geval dat hogeronderwijsinstellingen in gesprek gaan met middelbare scholen en mbo-instellingen. Door met elkaar in gesprek te gaan, kunnen deze instellingen hun onderwijs beter op elkaar aansluiten.

Ten slotte adviseer ik de hogeronderwijsinstellingen en opleidingen om onderling met elkaar in gesprek te gaan. Instellingen of opleidingen kunnen samen taalcompetenties of taalvaardigheidsondersteuning ontwerpen of elkaar inspireren op dit gebied. Zo komt er meer eenheid in het hoger onderwijs. Daarnaast hoeft niet iedereen opnieuw het wiel uit te vinden en blijft onnodige tijdsinvestering en moeite de betrokkenen bespaard.

7. Bronnen

- ArboPortaal. (n.d.). Taaleis.** Geraadpleegd op 2 november 2015 via:
<http://www.arboportaal.nl/onderwerpen/certificatie/inhoud/taaleis>
- Berman, R.A. (2004).** *Language Development Across Childhood and Adolescence Vol. 3.* John Benjamins Publishing.
- Bonset, H. (2009).** Een kritische blik op het referentiekader taal. In: *Levende Talen Magazine*, 7, p. 6-11.
- Bonset, H. & Vries, de, B. (2009).** *Talige startcompetentie Hoger Onderwijs.* Rapport. Enschede, SLO.
- Boogaard, M. (2010).** *Taalvaardigheid van A1 tot 4F.* Geraadpleegd op 28 september 2015 via: <http://www.inholland.nl/NR/rdonlyres/89DDC676-E26C-43EA-810A-17EA1A43A05F/0/BoogaardMTaalvaardigheidvanA1totenmet4F.pdf>
- Branden, van den, K. (2004).** Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen. In: *School en samenleving*, 5, p. 49-66.
- Bussemaker, J. (2014).** *Kamerbrief over digitalisering van het hoger onderwijs.* Geraadpleegd op 24 september via:
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/01/08/kamerbrief-over-digitalisering-van-het-hoger-onderwijs>
- Lai, C. C., & Kritsonis, W. A. (2006).** The Advantages and Disadvantages of Computer Technology in Second Language Acquisition. In: *Online Submission*, 3(1).
- Commissie Meijerink. (2008a).** *Over de drempels met taal en rekenen.* Rapport. Enschede, Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Commissie Meijerink (2008b).** *Nadere beschouwing.* Notitie bij rapport. Enschede, Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Coryell, J.E., & Chulp, D.T. (2008).** Implementing E-learning components with adult English learners: Vital factors and lessons learned. In: *Computer Assisted Language-Learning*, 20 (3), p. 263-278.
- Daems, F., & Westen, van der, W. (2008).** Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangen voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In: *Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, p. 100-104.
- Eggermont, C., & D'hoedt, M. (2012).** *Taalportaal: een elektronisch platform voortaalvaardigheidstraining op maat.* In: Dick Smakman en Laurent Willemsen (Eds.), *Van Schools tot Scriptie* (p. 69-79).
- Evertse, J. (2013).** Samenvatting Reviewrapport Nationaal Actieplan E-learning. Rapport. Utrecht, SURF.

- Faber-de Lange, B., & Pool, van der, E. (2015).** De communicatief competente professional in de ogen van managers: Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 37(2), p. 217-239.
- Fransen, J., & Swager, P. (2007).** Blended learning. *Choices and Strategy*, 7(18), p.1-6.
- Govindasamy, T. (2002).** Successful implementation of E-learning: pedagogical considerations. In: *Internet and Higher Education*, 4(3-4), p. 287-299.
- Hacquebord, H. (2009).** Een proces van lange adem. In: Patrick Rooijackers, Wilma van der Westen, Johan Graus (Eds.), *Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs* (p. 81). Amsterdam, Vereniging van Leraren van Levende Talen.
- Halewijn, E., Jansen, M., & Raijmakers-Volaart, C. (2002).** Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), p. 26-35.
- Herelixka, C. & Verhulst, S. (2014).** *Nederlands in het hoger onderwijs. een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag, Nederlandse Taalunie.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (Han) (24 september 2014).** *Elsevier: Han en Avans de beste hbo-instellingen van Nederland*.
<http://www.han.nl/start/corporate/nieuws/nieuws/elsevier-studiekeuze-2014/>
- IB-groep (2015).** *Adressen hbo instellingen en universiteiten*. Geraadpleegd op 22 september 2015 via: http://www.ib-groep.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/ho/adressen_ho/adressen/adressen_instellingen.asp
- Jansen, M. (2008).** *Taalvaardigheid studenten onvoldoende*. Geraadpleegd op 24 september 2015 via: <http://www.kennislink.nl/publicaties/taalvaardigheid-studenten-onvoldoende>
- Kenning, M.M. (1990).** Computer-assisted language learning. In: *Language Teaching*, 23(2), 67-76.
- Kerkhofs, G., Peters, E., & Van Houtven, T. (2012).** Taalontwikkelen in een academische opleiding: een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten. In: *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 26, pp. 82-87.
- Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV), Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) en Landelijke Studenten Vakbond (LSVb). (2014).** *Studiesucces: een nieuwe definitie*. Rapport.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2013).** *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. London, Routledge.
- Nippold, M.A. (2004).** Research on later language development: International perspectives. In: Ruth Aronson Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence Vol. 3*. (p. 1-8). Amsterdam, John Benjamins Publishing.

- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015).** *Vaart met taalvaardigheid*. Rapport. Den Haag, Nederlandse Taalunie.
- Ravichandran, T. (2000).** Computer-Assisted language learning (CALL) in the perspective of interactive approach: Advantages and Apprehensions. In: *CALL*, 30(4), 1-15.
- Rutte, M. (2005).** *Notitie over e-learning*. Geraadpleegd op 24 september 2015 via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2005/10/14/notitie-e-learning-in-het-hoger-onderwijs>
- Rijksoverheid. (n.d.).** *Referentiekader Taal en Rekenen*. Geraadpleegd op 24 september 2015 via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/inhoud/referentiekader-taal-en-rekenen>
- Rijksoverheid. (2010).** *Wetsvoorstel voor betere taal- en rekenvaardigheden*. Geraadpleegd op 30 september 2015 via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/nieuws/2010/04/27/wetsvoorstel-voor-betere-taal-en-rekenvaardigheden>
- Rijksoverheid. (2013).** *Nederlandse beroepsbevolking behoort tot internationale top*. Geraadpleegd op 24 september 2015 via: <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2013/10/08/nederlandse-beroepsbevolking-behoort-tot-internationale-top>
- Rijksoverheid. (2015).** *HO tour, hoger onderwijs van de toekomst*. Geraadpleegd op 24 september 2015 via: <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/inhoud/evenementen/hotour>
- Sloep, P., & Jochems, W. (2007).** De e-lerende burger. In: *Research in Learning Technologies* 15(2), p. 143-153.
- Snow, C.E. (2010).** Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. In: *Science*, 328, p. 450-452.
- SURF Foundation. (2008).** *Naar een hoger plan: nationaal actieplan e-learning*. Rapport. Utrecht, SURF.
- Stockwell, G. (2007).** A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. In: *ReCALL*, 19, p. 105-120.
- Toegepastpsycholoog.nl. (n.d.).** *Informatie over hogescholen met toegepaste psychologie*. Geraadpleegd op 22 september 2015 via: <http://www.toegepastpsycholoog.nl/index.php/toegepaste-psychologie-studeren/hbo-toegepaste-psychologie>
- Universiteit Utrecht. (2 april 2015).** Geraadpleegd op 27 september 2015 via: <http://www.uu.nl/nieuws/leo-lentz-over-de-tenenkrommende-taalfouten-van-uu-studenten>
- UvA Talen. (n.d.).** *Veelgestelde vraag: welk taalniveausysteem wordt gehanteerd?* Geraadpleegd op 30 september 2015 via:

<http://www.uvatalen.nl/site/page.php?contentID=9149>

Uccelli, P., Barr, C.D., Dobbs, C.L., Philips Galloway, E., Meneses, A., & Sanchez, E. (2014).

Core Academic Language Skills (CALs): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in per-adolescent and adolescent learners. In: *Applied Psycholinguistics*, p. 1-33.

Vermeulen, B. (2014). *Taal is goede barometer voor studiesucces*. Geraadpleegd op 21

september 2015 via: <http://taaluniebericht.org/artikel/focus/taal-goede-barometer-voor-studiesucces>

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st Century Skills*. Discussienota. Enschede, Universiteit Twente.

Vries, de, H. & Westen, van der, W. (2008). Talige startcompetenties in het hoger onderwijs.

In: Mottart, André en Steven Vanhooren (2008). *Tweeëntwintigste Conferentiebundel. Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press

Wachter, de, L., & Heeren, J. (2013). Een taaltest als signaal. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), p. 19-27.

Wachter, de, L., Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (4), p. 29-36.

Weideman, A., Patterson, R., & Pot, A. (2014). Construct refinement in tests of academic literacy. In: *AAAL 2014 colloquium on Exploring post-admission language assessments in universities internationally*, p. 2-24.

Willems, D., & Zwieten, van, M. (2009). *Waardering van kwalitatief onderzoek*.

Geraadpleegd op 20 december 2015 via:

<http://www.henw.org/archief/volledig/id2715-waardering-van-kwalitatief-onderzoek.html>

Bijlagen

1. Interviewprotocollen

1.1 Interviewprotocol uitvoerend personeel

Interview U/P

Introductie:

De Nederlandse Taalunie heeft gesignaleerd dat studenten vaak taalvaardigheidsproblemen hebben en dat er in het hoger onderwijs nog maar weinig structurele aandacht is voor die problemen. Daarom ben ik benieuwd in hoeverre men bij de opleiding waar u werkt hiermee bezig is en of u de problemen herkent. En als uw opleiding niet met taalvaardigheid bezig is, dan ben ik zeer benieuwd waarom niet. Uw deelname aan dit onderzoek is anoniem.

1. Introductie

- a. Wat is uw functie?
- b. Wat is uw rol binnen <opleiding>?

2. Problemen die de instellingen zelf signaleren

Studenten hebben vaak taalproblemen. Sommige studenten hebben veel moeite met essays schrijven of presenteren. Andere studenten lopen vast bij hun scriptie. De Nederlandse Taalunie geeft aan dat de taalvaardigheid van studenten problematisch is. Vooral de schrijfvaardigheid veroorzaakt problemen.

- a. Herkent u deze problemen? In hoeverre spelen deze problemen bij de studenten binnen uw opleiding?

- **Zo ja:** welke problemen doen zich voor?
- Hoe heeft u of de opleiding deze problemen gesignaleerd?
- Wat veroorzaakt volgens u deze problemen?
- In hoeverre pakt u of de opleiding deze problemen aan?
- Verschilt uw aanpak met die van andere medewerkers met uw functie?
- Vindt u dat studenten deze problemen zelf moeten aanpakken of dat u daarbij moet helpen?

- **Zo nee:** heeft de opleiding mogelijkheden om deze problemen te signaleren zoals gesprekken met een studieadviseur of aandacht voor taalproblemen door docenten?
- Heeft de opleiding deze problemen al (in het verleden) aangepakt?

3. Studiesucces / ambities

Taalvaardigheidsproblemen kunnen verholpen worden door deze actief aan te pakken. Zo kan een opleiding er zorg voor dragen dat zij vaardige studenten aflevert. Zo'n aanpak kan bestaan uit eindtermen waar een student naartoe moet werken.

a. Is er een budget beschikbaar gesteld voor taalvaardigheidsondersteuning?

- **Zo ja:** voor welk doel en welke middelen wordt dat budget ingezet?
- Sinds wanneer is dat budget beschikbaar?

- **Zo nee:** waarom niet?

b. Bestaan er taalvaardigheidseisen voor instromende studenten?

- **Zo ja:** wat houden die eisen in?
- In hoeverre bent u betrokken bij het opstellen van de eisen?
- Hoe moeten studenten aantonen dat zij aan die eisen voldoen?
- Taaltoets? Is die algemeen/specifiek? En volstaat een algemene toets voor de opleiding?
- Worden studenten die niet aan de eisen voldoen wel toegelaten?

- **Zo nee:** waarom niet?
- Hebben de studenten voldoende niveau of is het ingewikkeld om deze eisen op te stellen?

c. Bestaan er taalvaardigheidseisen voor reeds ingeschreven studenten?

- **Zo ja:** wat houden die eisen in?
- In hoeverre bent u betrokken bij het opstellen van de eisen?
- Worden de studenten ook op die eisen beoordeeld?

- **Zo nee:** waarom niet?

a. Zijn er eisen t.a.v. de taalvaardigheid terug te vinden in de eindtermen van de opleiding?

- **Zo ja:** wat houden die eisen in?
- In hoeverre bent u betrokken bij het opstellen van die eindtermen?
- In hoeverre zorgt u ervoor dat in uw onderwijs aandacht is voor het behalen van die eindtermen?
- Worden die vaardigheden ook getoetst of beoordeeld aan het eind van de opleiding?
- Hoe vindt die beoordeling of toetsing plaats?

- **Zo nee,** waarom niet?

4. Taalbeleid

a. Bestaat er binnen uw instelling of opleiding een beleid voor taal en taalvaardigheid met het doel om taalproblemen te voorkomen of verhelpen?

- **Zo, ja:** wat houdt het beleid precies in? Waarop richt het beleid zich?
- In hoeverre bent u betrokken bij het opstellen van dit beleid?
- Waarom en wanneer is dit beleid opgesteld?
- Is dit beleid vastgelegd?
- In welke vorm is dat vastgelegd?
- Is dit beleid ook onder aandacht gebracht? Zo ja, hoe?
- In hoeverre heeft het beleid gevolgen gehad voor (de plek van taalvaardigheid in) uw onderwijs?
- Zijn de uitkomsten van dat beleid gemeten?
- In hoeverre waren er problemen bij het opstellen/uitvoeren van dit beleid?

- **Zo, nee:** waarom heeft de instelling niet zo'n beleid?
- Heeft u behoefte aan zo'n beleid?
- Als er geen taalbeleid is: waar baseert u het taalvaardigheidsonderwijs op?

5. Gerealiseerde hulp

- a. Wat moet een <opleiding>student doen wanneer hij schrijf- of taalproblemen denkt te hebben? Is er hulp voor hem beschikbaar?

- **Zo ja:** hoe is die hulp gerealiseerd?
- Welke vaardigheden worden ondersteund?
- In welke vorm? Gebruik van ICT/e-learning?
- Wie zijn daarbij betrokken en weet u wat hun rol is? (evt. externe bureaus)
- Waarom is deze ondersteuning in het leven geroepen?
- In hoeverre ondervindt de opleiding problemen bij het opzetten en aanbieden van taalhulp/-ondersteuning?
- Worden de effecten van de ondersteuning gemeten? Ja: wat voor effecten? Nee: waarom (nog) niet?
- In hoeverre merkt u zelf effecten van de ondersteuning?

Als instelling heeft u de keuze om de ondersteuning buiten het onderwijs aan te bieden of om de ondersteuning in bepaalde mate te integreren in het curriculum.

- Vindt de ondersteuning buiten het curriculum plaats of wordt de student ook ondersteund door hulp van vakdocenten?

Veel instellingen richten zich bij de ondersteuning op het taalniveau van instromende studenten.

- Op welk moment in de opleiding ontvangen studenten ondersteuning? Alleen aan het begin of ook later in hun opleiding?

- **Zo nee:** waarom (nog) niet?
- Hoe verwacht de opleiding dat een student deze problemen zelfstandig oplost?

6. De rol van ICT binnen de aanpak

Taalvaardigheidsondersteuning zou een opleiding eventueel in de vorm van een e-learning kunnen aanbieden. E-learning of blended learning maakt het dan mogelijk om naast het curriculum de studenten bij te scholen of extra te laten oefenen met leerstof over taalvaardigheid die tijdens de colleges besproken is. In veel gevallen is er al een digitale taaltoets of een website met taaltips en –oefeningen beschikbaar.

a. Maakt men al gebruik van e-learning binnen de opleiding?

- **Zo ja:** wordt dit ingezet voor taalvaardigheidsondersteuning?
- In welke vorm wordt dit aangeboden?
- Bent u tevreden over de ondersteuning? Heeft het het beoogde effect?
- Ziet u mogelijkheden voor verbetering?
- Maakt de opleiding die e-learning zelf of met hulp?
- Wordt dit in andere opleidingen ook toegepast?

- **Zo nee:** waarom (nog) niet?
- Wordt dit in andere opleidingen wel toegepast?
- In hoeverre ziet u mogelijkheden om e-learning toe te passen bij de opleiding om de taalvaardigheid van studenten te ondersteunen?

1.2 Interviewprotocol beleidspersoneel

Interview B/C

Introductie:

De Nederlandse Taalunie heeft gesignaleerd dat studenten vaak taalvaardigheidsproblemen hebben en dat er in het hoger onderwijs nog maar weinig structurele aandacht is voor die problemen. Daarom ben ik benieuwd in hoeverre men bij de opleiding waar u werkt hiermee bezig is en of u de problemen herkent. En als uw opleiding niet met taalvaardigheid bezig is, dan ben ik zeer benieuwd waarom niet. Uw deelname aan dit onderzoek is anoniem.

1. Introductie

- a. Wat is uw functie?
- b. Wat is uw rol binnen <opleiding>?

2. Problemen die de instellingen zelf signaleren

Studenten hebben vaak taalproblemen. Sommige studenten hebben veel moeite met essays schrijven of presenteren. Andere studenten lopen vast bij hun scriptie. De Nederlandse Taalunie geeft aan dat de taalvaardigheid van studenten problematisch is. Vooral de schrijfvaardigheid veroorzaakt problemen.

- a. Herkent u deze problemen? In hoeverre spelen deze problemen bij de studenten binnen uw opleiding?

- **Zo ja:** welke problemen doen zich voor?
- Hoe heeft u deze problemen gesignaleerd?
- Wat veroorzaakt volgens u deze problemen?
- In hoeverre pakt de opleiding deze problemen aan?

- **Zo nee:** heeft de opleiding mogelijkheden om deze problemen te signaleren zoals gesprekken met een studieadviseur of aandacht voor taalproblemen door docenten?
- Heeft de opleiding deze problemen al (in het verleden) aangepakt?

3. Studiesucces / ambities

Taalvaardigheidsproblemen kunnen verholpen worden door deze actief aan te pakken. Zo kan een opleiding er zorg voor dragen dat zij vaardige studenten aflevert. Zo'n aanpak kan bestaan uit eindtermen waar een student naartoe moet werken.

a. Is er een budget beschikbaar gesteld voor taalvaardigheidsondersteuning?

- **Zo ja:** voor welk doel en welke middelen wordt dat budget ingezet?
- Sinds wanneer is dat budget beschikbaar?

- **Zo nee:** waarom niet?

b. Bestaan er taalvaardigheidseisen voor instromende studenten?

- **Zo ja:** wat houden die eisen in?
- hoe moeten studenten aantonen dat zij aan die eisen voldoen?
- Taaltoets? Is die algemeen/specifiek? En volstaat een algemene toets voor de opleiding?
- Worden studenten die niet aan de eisen voldoen wel toegelaten?

- **Zo nee:** waarom niet?
- Hebben de studenten voldoende niveau of is het ingewikkeld om deze eisen op te stellen?

c. Bestaan er taalvaardigheidseisen voor reeds ingeschreven studenten?

- **Zo ja:** wat houden die eisen in?
- Worden de studenten ook op die eisen beoordeeld?

- **Zo nee:** waarom niet?

d. Zijn er eisen t.a.v. de taalvaardigheid terug te vinden in de eindtermen van de opleiding?

- **Zo ja:** wat houden die eisen in?
- Worden die vaardigheden ook getoetst of beoordeeld aan het eind van de opleiding?
- Hoe vindt die beoordeling of toetsing plaats?

- **Zo nee,** waarom niet?

4. Taalbeleid

a. Bestaat er binnen uw instelling of opleiding een beleid voor taal en taalvaardigheid met het doel om taalproblemen te voorkomen of verhelpen?

- **Zo, ja:** wat houdt het beleid precies in? Waarop richt het beleid zich?
- Waarom en wanneer is dit beleid opgesteld?
- Is dit beleid vastgelegd?
- In welke vorm is dat vastgelegd?
- Is dit beleid ook onder aandacht gebracht? Zo ja, hoe?
- Wie zijn betrokken bij het opstellen van dit beleid?
- In hoeverre heeft het beleid gevolgen gehad voor (de taalvaardigheid in) het onderwijs binnen <opleiding>?
- Zijn de uitkomsten van dat beleid gemeten?
- In hoeverre waren er problemen bij het opstellen/uitvoeren van dit beleid?

- **Zo, nee:** waarom heeft de instelling niet zo'n beleid?
- Heeft u behoefte aan zo'n beleid?
- Als er geen taalbeleid is: waar baseert de opleiding dan het taalvaardigheidsonderwijs op?

5. Gerealiseerde hulp

- a. Wat moet een <opleiding>student doen wanneer hij schrijf- of taalproblemen denkt te hebben? Is er hulp voor hem beschikbaar?

- **Zo ja:** hoe is die hulp gerealiseerd?
- Welke vaardigheden worden ondersteund?
- In welke vorm? Gebruik van ICT/e-learning?
- Wie zijn daarbij betrokken en weet u wat hun rol is? (evt. externe bureaus)
- Waarom is deze ondersteuning in het leven geroepen?
- In hoeverre ondervindt de opleiding problemen bij het opzetten en aanbieden van taalhulp/-ondersteuning?
- Worden de effecten van de ondersteuning gemeten? Ja: wat voor effecten? Nee: waarom (nog) niet?

Als instelling heeft u de keuze om de ondersteuning buiten het onderwijs aan te bieden of om de ondersteuning in bepaalde mate te integreren in het curriculum.

- Vindt de ondersteuning buiten het curriculum plaats of wordt de student ook ondersteund door hulp van vakdocenten?

Veel instellingen richten zich bij de ondersteuning op het taalniveau van instromende studenten.

- Op welk moment in de opleiding ontvangen studenten ondersteuning? Alleen aan het begin of ook later in hun opleiding?

- **Zo nee:** waarom (nog) niet?
- Hoe verwacht de opleiding dat een student deze problemen zelfstandig oplost?

6. De rol van ICT binnen de aanpak

Taalvaardigheidsondersteuning zou een opleiding eventueel in de vorm van een e-learning kunnen aanbieden. E-learning maakt het dan mogelijk om naast het curriculum de studenten bij te scholen of extra te laten oefenen met leerstof over taalvaardigheid die tijdens de colleges besproken is. In veel gevallen is er al een digitale taaltoets of een website met taaltips en –oefeningen beschikbaar.

a. Maakt men al gebruik van e-learning binnen de opleiding?

- **Zo ja:** waarvoor wordt dit ingezet?
- Wordt dit ook ingezet voor taalvaardigheidsondersteuning?
- In welke vorm wordt dit aangeboden?
- Bent u tevreden over de ondersteuning? Heeft het het beoogde effect?
- Ziet u mogelijkheden voor verbetering?
- Maakt de opleiding die e-learning zelf of met hulp?
- Wordt dit in andere opleidingen ook toegepast?

- **Zo nee:** waarom (nog) niet?
- Wordt dit in andere opleidingen wel toegepast?
- In hoeverre ziet u mogelijkheden om e-learning toe te passen bij de opleiding om de taalvaardigheid van studenten te ondersteunen?

2. Analysebestand met centrale termen en scoring

Het analysebestand met de centrale termen en de bijbehorende scoring staat in een Excel-bestand. Dit heb ik niet toegevoegd aan dit verslag vanwege de omvang van het bestand.

U kunt het bestand inzien via:

<https://drive.google.com/a/students.uu.nl/file/d/0B6GSekzFrjHYUmRUYXhJbkx6dkU/view>