

fouten niet zeer hardnekkig lijken te worden. Dan wordt het tijd voor expliciete aandacht. Sommige fouten worden echter ook nog veel door moedertaalsprekers gemaakt, wat aan geeft dat deze fouten waarschijnlijk moeilijk te verhelpen zijn.

NOTEN

1. In eerste instantie waren er zeven niveaus ontstaan, maar om betrouwbare resultaten te verkrijgen uit de statistische analyses was het nodig enkele niveaus samen te voegen. Hierdoor ontstonden uiteindelijk vier niveaus. In deze tekst zullen deze vier niveaus worden gebruikt.
2. Een aantal van de subcategorieën bevatte te weinig fouten om betrouwbare resultaten op te leveren. Daarom zijn verschillende subcategorieën samengevoegd. Om onduidelijkheid te voorkomen zijn de hierboven genoemde subcategorieën al samengevoegd.

LITERATUUR

- Bybee, J. (2008). Usage-Based grammar and second language acquisition. In: P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 216-236). New York: Routledge.
- MacWhinney, B. (2001). Emergentist approaches to language. In: J. Bybee & P. Hopper. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp. 449-470). *Typological studies in language*, 45. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- MacWhinney, B. (2008). A Unified Model. In: P. Robinson & N. C. Ellis. (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 341-371). New York: Routledge.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes

They Generate: A Step Towards Second Language Learning *Applied Linguistics*, 16, 3, 371-391.

Verspoor, M., Lowie, W., & M. van Dijk (2008). Variability in L2 development from a dynamic systems perspective. *Modern Language Journal*, 92, 2, 214-231.

MARJOLIJN VERSPOOR is werkzaam als universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij doet en begeleidt onderzoek naar tweedetaalverwerving. Op dit moment verricht zij onderzoek naar de verschillen en overeenkomsten van leerlingen aan reguliere en TTO-scholen.

E-mail: m.h.verspoor@rug.nl

FELICITY DE VRIES.

E-mail: felicitydevries@hotmail.com

Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrijpend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs

TINE VAN HOUTVEN, ELKE PETERS & ZAIA EL MORABIT

Taal en taalachterstand zijn actuele thema's in het onderwijs. Ook in het hoger onderwijs wordt vaak de vraag gesteld of instromende studenten voldoende taalvaardig zijn, en in het bijzonder of ze teksten die ze moeten lezen, voldoende begrijpen. Deze exploratieve studie probeert de vaardigheid in begrijpend lezen en samenvatten van 176 eerstejaarsstudenten uit vier verschillende Vlaamse hogescholen in kaart te brengen. De resultaten tonen aan dat studenten goed kunnen lezen op het beschrijvende niveau (beantwoorden van letterlijke vragen), maar dat ze talrijke moeilijkheden ondervinden op het boven-tekstuele niveau (informatie uit verschillende teksten vergelijken). Bovendien blijkt dat ze bij het schrijven van een samenvattend verslag nog een aantal andere problemen ervaren.

Dat de taalvaardigheid van onze leerlingen en studenten een bijzonder actueel thema is, blijkt onder meer uit de talrijke studiedagen, de thema-edities van tijdschriften (bijvoorbeeld *Levende Talen Magazine* met het themanummer 'Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs') en uit recente krantenartikelen waarin vooral het

gebrek aan taalvaardigheid aan de kaak wordt gesteld ('De lat hoog voor talen, ook in hoger onderwijs' *De Standaard*, 21 januari 2008; 'Studenten Amsterdamse Universiteit moeten Nederlandse taalttest afleggen' *De Morgen*, 31 januari 2008; 'Studenten kunnen niet zonder fouten schrijven' *De Morgen*, 16 december 2008; 'Taalunie wil laaggeletterdheid aanpakken' *NRC Handelsblad*, 19 september 2008).

Ook in het Vlaamse hoger onderwijs signaleren docenten dit gebrek aan taalvaardigheid en met name de vaardigheid in begrijpend lezen bij instromende studenten, maar voorlopig zijn er weinig onderzoeksgegevens. Daarom willen we in deze exploratieve studie een antwoord zoeken op de vraag hoe het gesteld is met de taalvaardigheid en in het bijzonder met de vaardigheid in begrijpend lezen en samenvatten van deze studenten.

Achtergrond

Wat is begrijpend lezen?

Lezen is een complexe activiteit waarbij sprake is van een wisselwerking tussen verschillende verwerkingsprocessen (Alderson, 2000; Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998).

Het zou te ver voeren om in dit kader uitgebreid in te gaan op deze verwerkingsprocessen en de variabelen die daarbij een rol spelen. Daarom beperken we ons tot een korte toelichting van twee indelingen of taxonomieën van tekstbegrip. Leesactiviteiten en bijgevolg ook tekstbegrip, wat als het product van leesvaardigheid beschouwd kan worden, kunnen op verschillende niveaus geplaatst worden. Bogaert et al. (2008) stellen de volgende indeling in stijgende moeilijkheidsgraad voor:

- Het beschrijvende niveau: de lezer kan informatie in een tekst letterlijk begrijpen; hij kan via gerichte vragen op zoek gaan naar specifieke informatie in een tekst.
- Het structurerende niveau: de lezer kan informatie uit verschillende zinnen/alinea's combineren; hij kan verbanden leggen.
- Het tekstuele niveau: de lezer kan de hoofdgedachte, de opbouw, de functie en strekking van de tekst begrijpen.
- Het boventekstuele niveau: de lezer kan informatie uit verschillende teksten met elkaar vergelijken en verbanden leggen.

Een andere indeling wordt gebruikt in het PISA-onderzoek (De Meyer, De Vos, & Van de Poele 2001, p. 5) en bestaat uit de volgende drie niveaus: het lokaliseren van informatie (het terugvinden van informatie in een tekst), het interpreteren van informatie (het opbouwen van verklaringen en verbanden leggen) en het reflecteren over informatie (informatie verbinden met eigen voorkennis en ervaringen).

Beide indelingen in niveaus van tekstbegrip gelden voor lager, secundair en hoger onderwijs aan de ene kant en voor alle mogelijke teksten aan de andere kant. De specifieke vraag in ons onderzoek is gericht op hoger onderwijs, namelijk welke leeshandelingen moet een instromende student in het hoger onderwijs kunnen verrichten. Het gaat met andere woorden om de functionele leesvaardigheid van studenten in deze specifieke

context, ofwel 'de vaardigheid van studenten om teksten die bij een vak/opleidingsonderdeel horen begrijpend en studierend te lezen' (Bogaert et al. 2008, 12). In het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO) van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) vinden we meer specifieke antwoorden op onze vraag naar de eisen voor leesvaardigheid van instromende studenten.

Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs
In het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO) van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CnaVT)¹ staat dat instromende studenten mondeling en schriftelijk moeten kunnen omgaan met theoretische en wetenschappelijke teksten tijdens onder andere hoor- en werkcolleges, lezingen, debatten, examens en zelfstudie. Het PTHO-examen komt globaal overeen met niveau B2 van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader en wordt door veel Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs als één van de toelatingsvoorwaarden gehanteerd voor (buitenlandse) studenten. Alle geïntegreerde vaardigheden komen binnen het PTHO aan bod en niet alleen inhoudelijke maar ook vormelijke criteria spelen daarin een belangrijke rol. Specifiek voor lezen zijn de eisen van het PTHO voor instromende studenten de volgende (zie ook: www.cnvt.org/main.asp?lan=13&typ=176)

- vragen, informatie, argumenten, standpunten en conclusies in syllabi, handboeken, formulieren, schriftelijke examens tot in detail begrijpen;
- informatie, argumenten, instructies kunnen selecteren in syllabi, wetenschappelijke artikels, (woorden)boeken, schriftelijke examens;
- structuur kunnen begrijpen/aanbrengen in syllabi, wetenschappelijke artikels;
- informatie, argumenten, conclusies kunnen vergelijken in wetenschappelijke artikels, syllabi, handboeken.

Onderzoek naar leesvaardigheid in Vlaanderen

De cijfers over leesvaardigheid waarover we beschikken zijn niet zonder meer rooskleurig.² Positief nieuws komt vooral uit de hoek van de PISA-onderzoeken (De Meyer et al., 2001; De Meyer, Pauly, & Van de Poele, 2004; De Meyer & Pauly, 2007) die aantoonde dat 15-jarigen in Vlaanderen goed kunnen lezen. Gaan we echter dieper op deze bevindingen in dan blijkt dat Vlaamse leerlingen vooral sterk zijn in het vinden van precieze informatie in een tekst, maar veel minder goed zijn in het reflecteren op teksten en het begrijpen van de globale inhoud ervan. Verder hebben 15-jarige leerlingen ook moeite met het begrip van informatieve en abstracte teksten, terwijl juist dit soort teksten een cruciale rol in het hoger onderwijs speelt.

Een andere vaststelling uit het PISA-onderzoek is dat vooral leerlingen met een hoge sociaal-economische status hoge scores halen. Ten slotte bestaan er aanzienlijke verschillen in leesvaardigheid tussen de verschillende onderwijsvormen waarbij leerlingen uit het aso, met uitzondering van de richting Economie-Menswetenschappen, beter presteren dan tso- en kso-leerlingen die weer beter scoren dan bso-studenten.³ Het rooskleurige beeld moet dus genuanceerd worden (vergelijk Van den Branden, 2003).

Van Damme en collega's (1997) toonden op hun beurt aan dat slechts 30% van de leerlingen die het secundair onderwijs verlaten, voldoende functioneel geletterd zijn. Vooral informatieve teksten (handboeken, kranten) vormen voor een grote groep leerlingen een struikelblok. Een studie van het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven laat bovendien zien dat de meerderheid van de leerlingen na het zesde jaar beroepssecundair onderwijs onvoldoende geletterd is om zich volwaardig te ontplooiën op de arbeidsmarkt, in het soci-

ale leven en in verder onderwijs. Daarnaast bericht deze studie over het schokkende feit dat deze leerlingen op een lees- en schrijftoets nauwelijks beter scoorden dan leerlingen van het derde jaar bso.

Over het hoger onderwijs zijn er echter – voor zover ons bekend – nauwelijks gegevens over begrijpend lezen beschikbaar. Deze exploratieve studie is een eerste aanzet om te onderzoeken hoe het bij instromers in het hoger onderwijs staat met het kunnen begrijpen van teksten.

Vraagstelling en onderzoekopzet

In onze studie zochten wij een antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe is het gesteld met het begrijpend lezen en samenvatten van instromers in het hoger onderwijs?
2. Is er een verschil in begrijpend lezen en/of samenvatten tussen studenten van verschillende opleidingen (professionele en academische bachelors)?
3. Is er een verschil in begrijpend lezen en/of samenvatten tussen studenten met verschillende vooropleiding (aso, tso, kso, bso)?

Dataverzameling

Voor onze exploratieve studie naar het begrijpend lezen en samenvatten van instromers in het Vlaamse hoger onderwijs, hebben we gebruik gemaakt van een deel van een voorbeeldexamen van het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO) (zie ook Achtergrondsectie). Ook al is deze gestandaardiseerde test in eerste instantie voor niet-moedertaalsprekers van het Nederlands ontwikkeld, het leek ons toch zinvol om te onderzoeken hoe instromers in het Vlaamse hoger onderwijs op deze toets scoren, met name omdat deze toets, die in grote mate taakgebaseerd en authentiek is, op de talige startcompetenties van het hoger onderwijs is afgestemd.

Examenreglement

Je studeert *toegepaste taalkunde* aan een hogeschool in Vlaanderen. Je hebt binnenkort examens.

Om te weten wat je rechten en plichten zijn, lees je het examenreglement.

- Lees eerst de 7 meerkeuzevragen op deze en de volgende pagina.
- Lees het examenreglement op de pagina's 5 en 6.
- Omcirkel bij iedere meerkeuzevraag het goede antwoord.

Let op! Er is telkens maar één antwoord goed.

Figuur 1. Instructie bij een onderdeel van het gebruikte voorbeeldexamen van het PTHO (Bron: <http://www.cnavt.org/files/PTHO%20B%20voorbeeldexamen1%2008.pdf>)

Het eerste deel van de PTHO-test bestaat uit een examenreglement en zeven meerkeuzevragen (zie figuur 1). Deze vragen bevinden zich ons inziens op het beschrijvende niveau (Bogaert et al., 2008) waarbij de opgave gericht is op het lokaliseren en letterlijk begrijpen van informatie in een tekst.

Voor de tweede opdracht lezen studenten drie artikelen over eenzelfde onderwerp, namelijk drijfzand. De studenten wordt vervolgens gevraagd een samenvattend verslag van de drie artikelen te schrijven waarbij ze een logische structuur moeten volgen. Deze opdracht kan op het boventekstuele niveau (Bogaert et al., 2008) gesitueerd worden waarbij studenten informatie van verschillende teksten vergelijken en in een verslag samenvatten.

Over het gebruik van een samenvatting als meetinstrument voor tekstbegrip bestaat geen eensgezindheid. Uit onderzoek van Schoonen (1999) bleek dat een samenvattingstaak voor leerlingen uit het basisonderwijs (groep 8) en voortgezet onderwijs (leerjaar 2 en 4) lage scorebetrouwbaarheden had en dat de prestaties op deze taak slechts in beperkte mate correleerden met leesprestaties zoals gemeten door een tekstbegriptoets. De toetsvorm van het PTHO leek ons desondanks geschikt omwille van het feit dat de

gebruikte samenvattingstaak een authentiek en taakgebaseerd karakter heeft. In het werkelijke leven zal namelijk iemand zelden tot nooit zijn tekstbegrip via meerkeuzevragen of korte-antwoordvragen moeten aantonen (zie ook Alderson, 2000, p. 248 en Sercu, Vyncke en Peters, 2003, p. 19). Een samenvattingstaak is met andere woorden een relatief directe meting omdat er geen meerkeuzevragen gesteld worden en de lezer dus ook niet naar bepaalde tekstpassages geleid wordt. Bij taken met meerkeuzevragen is er bovendien het probleem dat er soms antwoorden worden gegeven zonder dat de brontekst werd gelezen (Schoonen, 1999). Daarnaast is samenvatten in het hoger onderwijs een belangrijke (taal)activiteit omdat studenten grote hoeveelheden (schriftelijke) informatie moeten verwerken. Er wordt dus vaak geappelleerd aan de vaardigheid om lange en meerdere teksten goed te kunnen samenvatten en daarbij worden inhoud en vorm niet van elkaar losgekoppeld. Kortom, vanuit psychometrisch standpunt kan gesteld worden dat een samenvatting problematisch is maar vanuit het criterium 'authenticiteit' daarentegen is er veel te zeggen voor deze toetsvorm. Dit laatste argument was voor ons doorslaggevend voor de keuze van een samenvatting. Deze keuze brengt vanzelfsprekend ook con-

sequenties met zich mee. Deze samenvattingstaak is namelijk een geïntegreerde taak waarin zowel lezen, tekstbegrip als schrijven aan bod komt. Je toetst met andere woorden geen 'zuiver' tekstbegrip maar betreft ook schrijfvaardigheid in de test (zie scoring). Omdat complexe taaltaken eigen zijn aan het hoger onderwijs (bijvoorbeeld artikelen lezen en samenvatten in een verslag, naar een hoorcollege luisteren en aantekeningen maken enzovoort) was het belangrijk om gebruik te maken van een toetsvorm die recht doet aan dit soort taaltaken.

De instructies van de toets, de toets zelf en de timing werden van te voren uitgetest in een pilootstudie, waaruit bleek dat de oorspronkelijke instructies van het samenvattingsdeel van het PTHO moesten worden gepreciseerd (zie bijlage 1).

Om meer inzicht te krijgen in de persoonskenmerken van onze proefpersonen moesten de studenten ook een formulier met persoonsgegevens invullen. Hierin werd geïnformeerd naar de huidige opleiding, de stu-

dierichting in het zesde of eventueel zevende jaar secundair onderwijs, en welke opleiding in het hoger onderwijs ze eventueel al hadden gevolgd. Verder werd er ook gevraagd naar de moedertaal van de student, de moedertaal van moeder én vader, de thuistaal, de taal die studenten met vrienden spreken en het gebruik van dialect.

Proefpersonen

Aan de toets namen 176 studenten uit vier verschillende opleidingen van vier verschillende Vlaamse hogescholen deel. Het betreft de volgende drie professionele bachelors: Lerarenopleiding Lager Onderwijs (BaLO) (N=53), Sociaal Werk (BaSW) (N=36), Bedrijfsmanagement (BaBM) (N=42), en de academische bachelor Toegepaste Taalkunde (BaTT) (N=45). We wilden voor onze selectie studenten rekruteren uit zowel professionele als academische bachelors om een representatieve steekproef te verkrijgen.

Uit de persoonsgegevens die werden ingevuld, kunnen we afleiden dat de grote meerderheid van onze respondenten in het secun-

		ONDERWIJSVORM SECUNDAIR ONDERWIJS				
		aso	tso	kso	bso	onbekend
STUDIERICHTING	N	%	%	%	%	%
BaLO	53	49	36	2	13	0
BaSW	36	42	47	3	8	0
BaBM	42	69	29	0	0	2
BaTT	45	87	9	0	4	0
TOTAAL	176	62	30	1	7	1

Noot: BaLO = Bachelor Lager Onderwijs; BaSW = Bachelor Sociaal Werk; BaBM = Bachelor Bedrijfsmanagement; BaTT = Bachelor Toegepaste Taalkunde; aso = algemeen secundair onderwijs; tso = technisch secundair onderwijs; kso = kunstsecundair onderwijs; bso = beroepssecundair onderwijs.

Tabel 1. Studentenaantallen per vooropleiding

STUDIERICHTING	N	ANDERE OPLEIDING AAN EEN HOGESCHOOL OF UNIVERSITEIT IN %
BaLO	53	19
BaSW	36	11
BaBM	42	60
BaTT	45	20
TOTAAL	176	27

Noot: BaLO = Bachelor Lager Onderwijs; BaSW = Bachelor Sociaal Werk; BaBM = Bachelor Bedrijfsmanagement; BaTT = Bachelor Toegepaste Taalkunde.

Tabel 2. Studentenaantallen per andere opleiding hoger onderwijs

dair onderwijs een aso- of tso-richting volgde (zie tabel 1). Een kleine minderheid studeerde af in een andere onderwijsvorm. Tabel 1 wijst echter op grote onderlinge verschillen tussen de vier geselecteerde opleidingen. We merken een beduidend grotere instroom op uit het aso bij de opleidingen Toegepaste Taalkunde en Bedrijfsmanagement dan bij de andere twee opleidingen. Tso is dan weer beter vertegenwoordigd in de Bachelor Lerarenopleiding Lager Onderwijs en de Bachelor Sociaal Werk.

Wat betreft andere gevolgde hogere studies, zijn er opnieuw grote verschillen tussen de vier opleidingen (zie tabel 2), met name de studenten van de opleiding Bachelor Bedrijfsmanagement bleken al ervaring met het hoger onderwijs te hebben.

In het laatste deel van de persoonsgegevens werd gevraagd naar de moedertaal van de respondenten. Slechts negen studenten (5%) hadden het Nederlands niet als moedertaal.

Procedure

De toets, die op papier werd afgenomen, werd tijdens een lesmoment georganiseerd. De studenten vulden eerst de persoonsgegevens in, daarna deel 1 en vervolgens deel 2 van de toets. De deelnemende studenten kregen

70 minuten de tijd voor deze toets zoals ook in het PTHO vooropgesteld wordt.

Scoring

Omwille van de betrouwbaarheid is het gebruikelijk en wenselijk om met meerdere correctoren te werken, maar in deze exploratieve studie werden de toetsen slechts door één persoon gecorrigeerd. Om deze tekortkoming (gedeeltelijk) op te vangen en een minimum aan objectiviteit te garanderen werd er gewerkt met een correctieschema met duidelijke criteria en richtlijnen. Voor deel 1 kregen de studenten voor een correct antwoord op een meerkeuzevraag één punt, voor een foutief antwoord nul punten. Voor deel 2 werden de beoordelingsmodellen van het PTHO (zie bijlage 2), waarvan de items dichotoom gescoord worden (score 0 of 1), verfijnd. De preconditionie (ja of neen) en beoordelingscategorieën (inhoud, woordenschat, grammatica, structuur en samenhang, samenvatten en spelling) werden behouden, maar er werd een score van 0, 1 of 2 punten toegekend in plaats van 0 of 1 (zie bijlage 3). Op basis van deze cijfers per subschaal werd een totaalscore berekend (maximaal = 12). Fouten werden bij één van de beoordelings-

criteria ondergebracht en per samenvattend verslag werd genoteerd of bepaalde fouttypes al dan niet voorkwamen (zie ook bijlage 4). Er werd in de scoring van het criterium 'inhoud' enkel gekeken of belangrijke proposities in de samenvatting ('wat') aanwezig waren. De (correcte) formulering van deze proposities ('hoe') werd bij dit criterium niet gescoord. Het beoordelingsmodel laat verder zien dat niet enkel tekstbegrip (criterium inhoud) maar ook andere facetten, waaronder grammatica, cohesie en spelling (kenmerken van schriftelijke taalproductie), in rekening werden gebracht.

Om significante verschillen vast te stellen tussen studenten die in het secundair onderwijs een verschillende onderwijsvorm volgden of tussen studenten uit verschillende opleidingen, werd gebruik gemaakt van niet-parametrische statistische analyses omwille van de ongelijke verdeling van het aantal studenten per gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs. Het significantieniveau werd vastgelegd op .05.

Resultaten

Bij de beschrijving van de procedure vermelden we al dat rekening werd gehouden met de vooropgestelde tijd van het PTHO. In de praktijk bleken de studenten echter minder tijd nodig te hebben en werkten ze maximaal één uur aan de toets.

De resultaten van het eerste deel van de toets (zeven meerkeuzevragen) waren voor de vier opleidingen uitstekend en er trad zelfs een plafondeffect op (zie tabel 3). Bovendien was de spreiding erg laag. Gezien de minimale verschillen tussen de vier opleidingen verbaast het niet dat een Kruskal-Wallis-test geen significant verschil aangaf ($p > .05$). De professionele bachelors scoorden gemiddeld iets beter dan de academische bachelor (zie tabel 3), maar ook hier was het verschil niet significant ($p > .05$). We kunnen dus besluiten dat het beantwoorden van gerichte vragen geen probleem vormde voor de deelnemende studenten van dit onderzoek, ongeacht hun studiekeuze.

STUDIERICHTING	N	Score op deel 1 PTHO (Max. = 7)	SD
BaLO	53	6,58	0,66
BaSW	36	6,61	0,64
BaBM	42	6,79	0,42
BaTT	45	6,51	0,73
Professionele bachelors	131	6,66	0,59
Academische bachelors	45	6,51	0,73
TOTAAL	176	6,62	0,63

Noot: BaLO = Bachelor Lager Onderwijs; BaSW = Bachelor Sociaal Werk; BaBM = Bachelor Bedrijfsmanagement; BaTT = Bachelor Toegepaste Taalkunde.

Tabel 3. Gemiddelde score en standaarddeviatie per groep en totaal op deel 1

STUDIERICHTING	N	Score op deel 1 PTHO (Max. = 7)	SD
aso	109	6,64	0,60
tso	52	6,63	0,66
kso	2	6,00	1,40
bso	12	6,50	0,67
onbekend	1	6,00	n.v.t.

Noot: aso = algemeen secundair onderwijs; tso = technisch secundair onderwijs; kso = kunstsecundair onderwijs; bso = beroepssecundair onderwijs.

Tabel 4. Gemiddelde score en standaarddeviatie per vooropleiding op deel 1

We onderzochten ook de resultaten op dit eerste onderdeel in relatie tot de onderwijsvorm in het secundair onderwijs (zie tabel 4). Net zoals in tabel 3 zien we een plafondeffect in alle groepen. Studenten met een vooropleiding in het aso scoren weliswaar beter dan tso-studenten die op hun beurt beter

presteren dan studenten uit het bso.⁴ Maar tabel 4 toont aan dat de verschillen tussen de gemiddelde scores niet erg groot en ook niet significant zijn ($p > .05$). Bovendien is ook hier de spreiding erg laag.

Voor het tweede onderdeel van de test moesten de studenten een samenvattend ver-

STUDIERICHTING	N	Mean Score (Max. = 12)	SD	Min	Max
BaLO	49	7,35	2,82	1	12
BaSW	35	7,34	2,67	1	12
BaBM	42	8,21	2,23	2	12
BaTT	44	8,52	2,67	0	12
Professionele bachelors	126	7,63*	2,60	1	12
Academische bachelors	44	8,52*	2,67	0	12
TOTAAL	170	7,86	2,65	0	12

Noot: * wijst op een significant verschil tussen de professionele en academische bachelors. BaLO = Bachelor Lager Onderwijs; BaSW = Bachelor Sociaal Werk; BaBM = Bachelor Bedrijfsmanagement; BaTT = Bachelor Toegepaste Taalkunde.

Tabel 5. Gemiddelde score per opleiding op deel 2

slag schrijven bij drie artikelen. Zes studenten (3%) schreven geen samenvattend verslag en voldeden bijgevolg niet aan de preconditionie. Hun resultaten werden niet in de analyse opgenomen.

In tegenstelling tot de resultaten van het eerste deel van de test zijn de verschillen tussen de opleidingen groter en ligt ook de spreiding per opleiding opmerkelijk hoger. Uit tabel 5 blijkt dat studenten uit BaBM en BaTT het gemiddeld beter doen dan hun collega's uit BaLO en BaSW maar een Kruskal-Wallistest toonde aan dat het verschil tussen de vier opleidingen niet significant is ($p > .05$). Wel stelden we aan de hand van een Wilcoxon-Mann-Whitney-test een significant verschil vast tussen de professionele bachelors en de academische bachelor ($z = 2.03$; $p = .04$).

Uit tabel 6 kunnen we afleiden dat studenten die afstudeerden in het aso beduidend betere resultaten behalen dan de anderen. We kunnen er niet omheen dat het gemiddelde totaalcijfer van de bso-studenten in schril contrast staat met dat van de aso-studenten. In tegenstelling tot alle andere studenten

slaagt meer dan de helft van de bso-studenten er niet in de helft (of meer) van de punten te vergaren op dit tweede onderdeel. Het beste resultaat in deze groep bedraagt 8 op 12. De verschillen tussen de vier vooropleidingen bleken significant (Chi-square = 14.3; $df = 2$; $p = .001$). Verdere analyses toonden aan dat aso en tso significant van bso verschilden ($p < .05$). Toch kunnen we niet zomaar besluiten dat alle aso-studenten probleemloos een samenvattend verslag kunnen schrijven. Hoewel het eindresultaat van 26 van de 107 aso-studenten 10 of meer bedroeg, behaalden ook 17 studenten (16%) minder dan de helft. Twaalf van die studenten volgden de studierichting Humane Wetenschappen of Economie-Moderne Talen in het secundair onderwijs.

De criteria waarmee rekening gehouden werd voor het totaalcijfer, fungeerden ook als uitgangspunt voor een foutenanalyse. Op de items woordenschat, inhoud en samenvatten wordt het slechtst gescoord. In het bestek van dit artikel is het niet mogelijk om alle foutentypes uitgebreid te bespreken, maar bijlage 4 geeft wel een selectie van enkele veelvoor-

STUDIERICHTING	N	Gemiddelde score (Max. = 12)	SD	Min	Max
aso	107	8,32*	2,40	1	12
tso	48	7,56*	2,79	1	11
kso	2	7,50	2,12	6	9
bso	12	5*	2,59	0	8
onbekend	1	9			

Noot: * wijst op een significant verschil tussen aso en tso aan de ene kant en bso aan de andere kant. Aso = algemeen secundair onderwijs; tso = technisch secundair onderwijs; kso = kunstsecundair onderwijs; bso = beroepssecundair onderwijs.

Tabel 6. Gemiddelde score op deel 2 per vooropleiding

komende en opmerkelijke fouten weer. De cijfers die vermeld worden, verwijzen naar het aantal samenvattingen waarin we deze fouten één- of meermaals terugvonden. Aangezien de samenvattingen die niet aan de preconditionie voldoen, automatisch nul scoren op de verschillende criteria werd voor deze verslagen geen foutenanalyse uitgevoerd. We bestudeerden, met andere woorden, enkel de fouten in de overige 170 verslagen.

Zoals uit bijlage 4 blijkt, was de inhoud van de verslagen, vooral bij BaLO en BaSW, vaak ondermaats, dat wil zeggen dat niet alle (essentiële) proposities in de samenvattingen terug te vinden waren (het gaat dus om het 'wat', niet om het 'hoe'). Dit toont aan dat het tekstbegrip van een aantal studenten ruim onvoldoende was. Als het verslag een essentiële propositie miste dan werd dat genoteerd. Opvallend was ook het aantal de samenvattingen waarin de inhoud van de artikelen verkeerd werd weergegeven (foutieve of verzonnen proposities). Zo werd er bijvoorbeeld in meerdere verslagen beweerd dat drijfzand aardbevingen veroorzaakt of dat er metershoge zandfonteinen kunnen ontstaan die bruggen vernielen.

Bij het criterium 'samenvatten' werd het ontbreken van verduidelijkingen of belangrijke informatie eveneens aangerekend. Bovendien telden we 20 samenvattingen waarin hele stukken uit de artikelen letterlijk werden overgenomen. Voorts viel er wel wat aan te merken op de woordenschat in de samenvattingen. Voor dit criterium werd rekening gehouden met register, voorzetsels, verbindingswoorden, foutieve woordkeuze en beperkte woordenschat. Deze twee laatste foutentypes kwamen veruit het meest voor (bijvoorbeeld *schade inrichten aan; opééngestapeling*).

In 50 gevallen plaatsten we kanttekeningen bij de structuur en samenhang van de samenvatting. De tekstopbouw klopte niet of de tekstcohesie vertoonde lacunes omdat verbindingswoorden niet, onvoldoende of

foutief gebruikt werden. Verbanden tussen zinnen en alinea's waren in die gevallen voor de lezer niet altijd duidelijk, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld.

'De komt omdat de opwaartse kracht van drijfzand 2 keer zo groot is als water. Water heeft dezelfde opwaartse kracht als een mens. Bruggen zakken weg. De ondergrond wordt dus drijfzand.'

In andere samenvattingen merkten we dan weer op dat er weinig afwisseling in de keuze van verbindingswoorden te bespeuren viel:

'Als alle poriën met water gevuld raken, dan is het tweemaal zoveel. Dan is de opwaartse kracht twee keer zo groot als die van water. [...] Dan is het zand door de bodemtrillingen vloeibaar geworden. Onder hoge druk spuit het dan uit bodemscheuren omhoog.'

De verbindingswoorden in de samenvattingen leveren dus niet alleen problemen op voor de structuur en samenhang, maar kunnen ook te wijten zijn aan de beperkte woordenschat van de desbetreffende studenten.

Bij het onderdeel grammatica werd rekening gehouden met verschillende factoren. Dit is een niet-exhaustieve opsomming: congruentie (bv. onderwerp - persoonsvorm, adjectief - substantief), woord- en zinsdeelvolgorde, lidwoorden, afwisseling lange en korte zinnen, werkwoordtijden, onvolledige of afgebroken zinnen. Enkele voorbeelden verduidelijken wellicht het één en ander:

'Ook dacht men vroeger volledig kopje onder kon gaan.'

'Het gevaar in drijfzand zit erin dat je erin kan wegzakken door paniek vermoed raken met alle problemen vandien.'

'Het water tussen de korreltjes zorgen voor de snelle bewegingen omdat water ervoor zorgt dat je gewichtloos wordt, terwijl de korreltjes tot 2x zo zwaar zijn als water.'

'Nu zegt men dat het droogzand 1,6 à 1,7 ongeveer weegt maal zoveel water.'

Op het onderdeel spelling werd meestal het best gescoord. Problemen met de werkwoordsvroeging voerden bij dit criterium de foutenlijst aan. In 28 verslagen werd één- of meermaals tegen de werkwoordregels gezondigd. Dat de keuze voor ei of ij voor sommige studenten erg lastig is, zelfs als in de artikelen meermaals het goede voorbeeld wordt gegeven, blijkt uit volgende voorbeelden: 'peilers van bruggen', 'zandfontijnen'.

Interpretatie en conclusie

In deze exploratieve studie wilden we de vaardigheid in begrijpend lezen en samenvatten van instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs in kaart brengen. De resultaten van het eerste deel van de PTHO-toets tonen aan dat deze beginnende eerstejaarsstudenten weinig tot geen problemen ondervonden met het lokaliseren van informatie in een tekst. Deze conclusie ligt in de lijn van de resultaten van de PISA-onderzoeken naar de leesvaardigheid van 15-jarigen (De Meyer et al., 2001, 2004, 2007).

Volgens Van den Branden (2003) zou de uitzonderlijke score die Vlaamse leerlingen op de lokalisatieschaal in het PISA-onderzoek behalen, ook verklaard kunnen worden door de eigenheid van de onderwijsleeractiviteiten waarmee de leerlingen in het secundair onderwijs geconfronteerd worden. Hij stelt dat de goede prestatie van de Vlaamse jongeren ook wel eens het gevolg zou kunnen zijn van driloefeningen in 'vraagjesonderwijs'.

Wanneer we kijken naar het tweede deel van de taaltest, waarbij de studenten de inhoud van drie artikelen moesten verwerken en integreren in één samenvattend verslag, zijn de resultaten veel minder. Opnieuw kunnen we hier een vergelijking maken met het

internationale leesvaardigheidsonderzoek van PISA en de kanttekeningen die Van den Branden (2003) daarbij plaatst. Uit de analyse van de fouten bleek dat ook een groot aantal instromers in het hoger onderwijs worstelden met hoofdlijnen aanduiden, verbanden interpreteren en volledig en gedetailleerd tekstbegrip aantonen.

We willen nogmaals opmerken dat een samenvattingstaak als instrument om tekstbegrip in kaart te brengen, omstreden is, omwille van het feit dat ook criteria als grammatica, spelling en woordenschat in de beoordeling opgenomen worden (zie ook Schoonen 1999). Tekstbegrip meten via een samenvattingstaak heeft bijgevolg implicaties voor de betrouwbaarheid van de toets. Daarvan zijn we ons bewust. In ons onderzoeksoepzet was het echter belangrijk om te werken met authentieke taaltaken en bijgevolg ruimer te gaan dan het meten van enkel tekstbegrip. We wilden ook in kaart brengen hoe studenten schriftelijk hun tekstbegrip weergeven, verwoorden en 'aantonen'. In het hoger onderwijs is het immers zo dat studenten geconfronteerd worden met complexe taken waarvoor ze beroep moeten doen op verschillende vaardigheden. In deze context is het minder gebruikelijk dat zij kennis en inzicht moeten aantonen door middel van bijvoorbeeld invuloefeningen. Een bijkomend argument is dat samenvatten een belangrijke rol speelt in het hoger onderwijs. Eén van de kenmerken van dit soort geïntegreerde taken is dat inhoud en vorm niet los te koppelen zijn en om die reden werden beide aspecten dan ook meegenomen in de beoordeling. De betrouwbaarheid boet dus in ten voordele van de authenticiteit van de taalkaak.

Ook moeten we omwille van de beperkte omvang van onze exploratieve studie voorzichtig zijn met veralgemeningen. Toch wijzen de resultaten op verschillen tussen de studierichtingen enerzijds en tussen vooropleidingen anderzijds. Studenten uit de

academische opleiding presteerden lichtjes beter dan studenten van de professionele bachelors. Het feit dat de eerstgenoemde opleiding voornamelijk uit aso-richtingen rekruteert kan een verklaring zijn. Ten slotte lijken aso-studenten over het algemeen beter te scoren dan studenten met een andere vooropleiding.

In elk geval toont deze exploratieve studie aan dat er meer onderzoek nodig is naar de taalvaardigheid van instromers in het hoger onderwijs en naar het verband tussen taalvaardigheid en vooropleiding (zie Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010, voor een vervolgonderzoek). Pas dan kunnen we adequate maatregelen nemen om eventuele tekorten bij te werken.

NOTEN

1. Na een audit door ALTE (Association of Language Testers in Europe) in 2008 behaalde het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO) het hoogst haalbare resultaat: het Q-label van ALTE.
2. Voor een recent en uitgebreid overzicht over onderzoeken naar (functionele) leesvaardigheid in Vlaanderen en Nederland verwijzen we naar Bogaert et al. (2008).
3. De afkorting aso staat voor algemeen secundair onderwijs, tso voor technisch secundair onderwijs, bso voor beroepssecundair onderwijs en kso voor kunstsecundair onderwijs.
4. De resultaten van de kso-studenten werden niet mee geanalyseerd omdat slechts twee studenten met deze vooropleiding deelnamen aan de taaltest. Dit geldt ook voor de volgende analyses.

LITERATUUR

- Afgestudeerden beroepsonderwijs onvoldoende geletterd. (2008, 30 september). *De Morgen*.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

De Meyer, I., De Vos, H., & Van de Poele, L. (2001). *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent.

De Meyer, I., Pauly, J., & Van de Poele, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde Gent.

De Meyer, I., & Pauly, J. (2007). *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA 2006*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent.

Schoonen, R. (1999). De samenvatting als leesprestatie. De rol van taal, tekstkwaliteit, onderwerp en scoring. *Gamma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 3, 237-262.

Schoonen, R., Hulstijn, J. H., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10. *Language Learning*, 48 (1), 71-106.

Sercu, L., Vyncke, C., & Peters, E. (2003). Testen en evalueren in het vreemdetalenonderwijs. *Cahiers voor didactiek*, 15. Mechelen: Wolters Plantyn.

Peters, E., Van Houtven, T., & El Morabit, Z. (2010). Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht. In: E. Peters & T. Van Houtven (Red.) *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven: Acco

Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. www.cnavt.org/files/Profielbeschrijving%20Profiel%20Taalvaardigheid%20Hoger%20Onderwijs.pdf op 5 september 2008.

Van Damme, D., L. van de Poele & E. Verhasselt (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van “hoera!” naar “aha!”. *Vonk*, 32(3), 12-29.

TINE VAN HOUTVEN studeerde Taal- en letterkunde: Engels – Nederlands aan de K.U. Brussel en de K.U. Leuven. Zij is momenteel als projectmedewerker van het OOF-project Taalvaardig in het hoger onderwijs: doorstroom en taalbeleid verbonden aan de cel Taal en Leren van het CODE-expertisecentrum van de Lessius Hogeschool (Antwerpen). Het OOF-project wordt gefinancierd door het Onderwijsontwikkelingsfonds van de Associatie K.U.Leuven. E-mail: Tine.Vanhoutven@lessius.eu

ELKE PETERS studeerde Taal- en Letterkunde: Engels – Duits aan de K.U. Leuven. Zij promoveerde op een proefschrift over woordenschatverwerving in een vreemde taal. Zij werkt momenteel als docente Engels en stafmedewerker onderwijs aan de Lessius Hogeschool in Antwerpen. Zij coördineert de cel Taal en Leren aan CODE, expertisecentrum Lessius en is promotor van het OOF-project Taalvaardig in het hoger onderwijs: doorstroom en taalbeleid. Haar onderzoeksinteresses gaan uit naar taalvaardigheidsonderzoek, leesvaardigheid, woordenschatverwerving en taaltesten. E-mail: elke.peters@lessius.eu

ZAIA EL MORABIT studeerde vertaler Nederlands-Frans-Engels aan het Hoger Instituut voor Vertalers en Tolken in Antwerpen. Momenteel werkt zij als taalbegeleider bij de cel Taal en Leren van het CODE-expertisecentrum Lessius waar ze taalondersteuning Nederlands aan eerstejaarsstudenten geeft.

Bijlage 1. Aangepaste instructie PTHO deel 2

VRAAG 2 (40 minuten)

Voor je opleiding Fysische geografie volg je de werkgroep ‘Geologie’. Je hebt daarvoor over één onderwerp drie artikelen uit verschillende informatiebronnen bij elkaar gezocht met als onderwerp ‘drijfzand’. Je maakt een samenvattend verslag van de drie artikelen voor je medestudenten.

- Lees de drie artikelen op de volgende pagina's.
- Schrijf een beknopt verslag van de drie artikelen samen:
 - Beschrijf het ontstaan van drijfzand (vroegere én huidige theorie).
 - Beschrijf welk gevaar men in drijfzand ziet (vroeger én nu).
 - Noem één gevolg van drijfzand.

Let op!

- Je moet een samenvatting maken, geen schema.
- De samenvatting moet binnen het kader geschreven worden op pagina 9.
- Lees je verslag ook even na.

Is je tekst goed gestructureerd? Heb je je taalgebruik aangepast aan de academische context? Heb je gecheckt of alle zinnen correct zijn? Heb je de spelling nagekeken?

Bijlage 2. Beoordelingsmodel PTHO

PRECONDITIE	<p>a. De kandidaat schrijft een samenvattend verslag dat in relatie staat tot de artikelen over drijfzand.</p> <p>b. De kandidaat schrijft geen samenvattend verslag dat in relatie staat tot de artikelen over drijfzand. In dat geval wordt de kandidaat niet verder beoordeeld. Op het beoordelingsformulier wordt bij alle items een 0 ingevuld.</p>
1. INHOUD	<ul style="list-style-type: none"> • De tekst beschrijft het ontstaan van drijfzand (vroegere én huidige theorie). • De tekst beschrijft welk gevaar men in drijfzand ziet (vroeger én nu). • De tekst noemt één gevolg van drijfzand.
2. WOORDENSCHAT	De woordenschat is uitgebreid, waardoor de informatie helder en gedetailleerd verwoord wordt.
3. GRAMMATICATA	De teksten vertonen een goede grammaticale beheersing. Kleine grammaticale fouten kunnen nog voorkomen.
4. STRUCTUUR EN SAMENHANG	De tekst is redelijk gestructureerd en samenhangend. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een relatief duidelijke tekstopbouw en verbindingswoorden.
5. SAMENVATTEN	Er wordt samengevat. Relevante en belangrijke informatie uit de tekst wordt weergegeven; af en toe worden er details vermeld.
6. SPELLING	De spellingsregels worden overwegend correct toegepast. Kleine spellingsfouten kunnen voorkomen.

Bijlage 3. Scoringsvoorbeeld voor de subschaal of categorie 'inhoud'

SCORE	OMSCHRIJVING
2	<ul style="list-style-type: none"> • alle elementen zijn in het verslag aanwezig • 1 verduidelijking ontbreekt
1	<ul style="list-style-type: none"> • alle elementen (ontstaan, gevaar, gevolg) komen aan bod, maar meerdere verduidelijkingen ontbreken
0	<ul style="list-style-type: none"> • een onderdeel ontbreekt • de inhoud van de artikelen wordt (zeer duidelijk) verkeerd weergegeven
<p>Fouten</p> <ul style="list-style-type: none"> • vroegere theorie onvolledig (= verduidelijking ontbreekt) • huidige theorie onvolledig (= verduidelijking ontbreekt) • gevaar vroeger onvolledig (= verduidelijking ontbreekt) • gevaar nu onvolledig (= verduidelijking ontbreekt) • gevolg van drijfzand onvolledig (= verduidelijking ontbreekt) • ten minste 1 onderdeel ontbreekt • informatie wordt duidelijk verkeerd weergegeven 	

Bijlage 4. Foutentypes per groep en totaal¹

	BaLO N=49	BaSW N=35	BaBM N=42	BaTT N=44	Totaal N=170
INHOUD					
een essentieel onderdeel ontbreekt	11	3	1	3	18
de inhoud wordt verkeerd weergegeven	11	12	8	8	39
WOORDENSCHAT					
bepaalde woordenschat	22	20	17	23	82
woorden worden foutief gebruikt	14	12	24	17	67
GRAMMATICALE					
congruentie	15	8	8	4	35
te weinig afwisseling tussen lange en korte zinnen; foutief samengestelde zinnen	10	16	7	15	48
STRUCTUUR EN SAMENHANG					
slechte tekstopbouw	6	7	3	9	25
verbindingswoorden	12	6	6	10	34
SAMENVATTEN					
details en verduidelijkingen ontbreken meermalen	18	17	12	9	56
delen uit de artikelen worden letterlijk overgenomen	9	0	8	3	20
SPELLING					
werkwoordvervoeging	12	3	8	5	28
geijkte woordbeelden (c/k, ei/ij, au/ou ...)	4	4	7	4	19
open of gesloten lettergreep	2	2	3	3	10

PROEFSCHRIFT


Anders kijken naar het Studiehuis: met het badwater het kind niet weggoien!

Carpay, Th. (2010) *Anders kijken naar het Studiehuis. Een analysemodel voor onderwijsvernieuwing*. Academisch Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen. Garant-Uitgevers. isbn 978-90-441-2635-8

Hoe komt het toch dat een onderwijsvernieuwing als het Studiehuis eerst enthousiast werd ontvangen, maar in de loop van de tijd bij velen zijn draagvlak verloor en uiteindelijk zelfs zo werd verguisd dat het geleid heeft tot een onderzoek door de commissie Parlementair

Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, kortweg naar haar voorzitter Commissie Dijsselbloem genoemd? Die vraag is het uitgangspunt geweest voor het onderzoek van Thérèse Carpay dat weliswaar niet over het talenonderwijs gaat maar dat zo belangrijk is dat ook talendocenten, beleidsmakers en lerarenopleiders er veel van kunnen leren. Vandaar dat het een plaats krijgt in deze rubriek.

Het proefschrift begint met een inleidend hoofdstuk dat een beschrijving van het ontstaan en de invoering van het Studiehuis bevat. Daarin wordt eerst ingegaan op wat er vooraf ging aan de invoering van het Studiehuis en welke argumenten er werden aangevoerd om het Studiehuis in te voeren. Dan wordt de rol besproken van betrokken personen en groepen, zoals stuurgroep, overheid, politici, instanties die onderwijsbeleid maken en daarover adviseren, uitgevers, media en docenten. Daarna wordt beschreven hoe het idee 'Studiehuis' werd ontwikkeld: de vier doorstroomprofielen met nieuwe leergebieden, vakken en deelvakken, studielast, een andere organisatie van het onderwijs, andere rollen van docenten en leerlingen en het nieuwe examenprogramma met daarin algemene vaardigheden en kennis en vaardigheden van de vakken. Ten slotte wordt ingegaan op de 'tegenwind' die bijstellingen tot gevolg heeft gehad voor wat betreft verantwoordelijkheden van betrokkenen en inhoud, positie en status van vakken, en op mogelijke