

Talige startcompetenties voor het universitair onderwijs

1 Inleiding

Studenten die starten aan universitair onderwijs bezitten een zekere academische taalvaardigheid, zoals beschreven in de eindtermen. Universiteiten verwachten niet dat instromende studenten alle finesses van academisch taalgebruik dadelijk onder de knie hebben, maar verwachten wel dat studenten zich het academisch register in relatief korte tijd eigen maken. Uit onderzoek (Deygers et al., 2016) blijkt dat de competenties die vereist worden van een beginnende student in Vlaanderen in hoge mate receptief zijn. Een eerstejaarsstudent moet dus in staat zijn grote hoeveelheden informatie te verwerken, maar naarmate het academisch traject vordert, zullen andere, meer productieve, vaardigheden aan belang winnen.

Toekomstige studenten met een diploma van het Vlaams secundair onderwijs op zak worden verondersteld te voldoen aan de eindtermen. Internationale niet-Nederlandstalige studenten moeten echter slagen voor een taaltoets voor ze zich kunnen inschrijven. Op dit moment moeten studenten zonder Nederlandstalige vooropleiding minstens een B2-niveau van het Europees Referentiekader (ERK) voorleggen om zich in het academisch hoger onderwijs in te schrijven.

Omdat het B2-niveau vaak gezien wordt als startpunt voor academisch taalgebruik, baseerde men zich in Nederland op dat niveau om talige startcompetenties hoger onderwijs te formuleren (Bonset & De Vries, 2009). Het ERK is inderdaad een nuttig referentiewerk, maar het is bedoeld voor anderstalige studenten, en het is niet voldoende uitgewerkt voor wat betreft receptieve vaardigheden om een robuuste basis te kunnen vormen voor academische startcompetenties (Little, 2007).

Bij de uitwerking van dit document werden ERK-inzichten meegenomen en aangevuld met observaties uit de onderzoeksliteratuur. Daaruit blijkt dat academische taalvaardigheid inderdaad evolueert naargelang de context en de rol die iemand opneemt, maar toch zijn er enkele algemene kenmerken te onderscheiden. Zo heeft typisch academisch taalgebruik een sterke abstracte component, vraagt het de inzet van cognitieve vaardigheden en logica, en vereist het dat men verschillende soorten bronnen kan combineren (Hulstijn, 2011; Taylor & Geranpayeh, 2011; Cumming, 2013; Sawaki et al., 2013). Typische vormelijke kenmerken zijn gespecialiseerde woordenschat en complexe grammaticale structuren zoals onderschikking en voorwaardelijke constructies (Schleppegrell, 2001; Snow, 2010; Hulstijn, 2011).

Omwille van handzaamheid zijn de verschillende parameters uit de literatuur in dit document gebundeld in drie componenten. Dit document beschrijft de attitudes en metacognitieve

vaardigheden die belangrijk zijn bij academische taalverwerving (Criper & Davis, 2007) en geeft aan welke startcompetenties kunnen helpen om die taalverwerving te bestendigen, maar het heeft niet tot doel een volledig overzicht te bieden van eigenschappen die een student dient te bezitten. Het doel ervan is om te schetsen welke eigenschappen kunnen helpen bij het verwerven van een gedegen academische taalvaardigheid. In de bijlage worden voorbeelden gegeven ter concretisering van de drie domeinen die hieronder aan bod komen: attitudes, taalcognitie en lexicon.

2 Attitudes

Onder attitude verstaan we een al dan niet aangeleerde houding die iemand aanneemt ten opzichte van een bepaalde context. Onderstaande attitudes hebben een positieve impact op de academische (taal)ontwikkeling.

De student geeft blijk van

- bereidheid om ...
 - doelgericht te werken, zichzelf doelen te stellen
 - academische taal te verwerven
 - een academisch register te hanteren
 - feedback te ontvangen en ermee aan de slag te gaan
 - zelfkritiek uit te oefenen
 - te werken, tijd te investeren (bijvoorbeeld in een schrijfproces)
 - samen te werken (bijvoorbeeld bij een gezamenlijke taalkaak, zoals een projectverslag, laboverslag, wiki, presentatie, ...)
 - informatie uit verschillende bronnen te combineren en te verwerken (bijvoorbeeld van een presentatie, handboek, hoorcollege)
 - een actieve houding aan te nemen
 - initiatief te nemen

- intrinsieke motivatie
- verantwoordelijkheid voor eigen taalverwerving
- nauwgezetheid (bijvoorbeeld precies formuleren, instructies nauwgezet opvolgen)
- flexibiliteit
- openheid ten aanzien van nieuwe ideeën
- kritische zin en reflectie
- durf en assertiviteit

3 Taalcognitie

Onder taalcognitie verstaan we de vaardigheid om metakennis over taal in te zetten tijdens het schrijven, spreken, lezen en luisteren (Hulstijn, 2015). Taalcognitie is in permanente evolutie, maar onderstaande vaardigheden en strategieën zijn wenselijk van bij de start van het universitair onderwijs.

Structuren	<p>Strategieën in verband met structuur en relaties tussen onderdelen in een gesproken of geschreven betoog:</p> <p>Receptieve vaardigheden (lezen en luisteren)</p> <ul style="list-style-type: none"> • doel en strategie van een betoog herkennen • inzicht in argumentatie van een betoog • abstracte informatie kunnen begrijpen • tabellen, grafieken en diagrammen lezen en interpreteren <p>Productieve vaardigheden (schrijven en spreken)</p> <ul style="list-style-type: none"> • informatie uit verschillende bronnen verwerken • de essentie van een betoog schematisch weergeven • alinea's en paragrafen logisch combineren, bijvoorbeeld door te ordenen en te verbinden • gestructureerd betoog opzetten
Interactie bronnen & vaardigheden	<p>Strategieën om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kritisch om te gaan met bronnen • informatie uit verschillende bronnen te verwerken • diverse vormen van input (bijvoorbeeld lezing en boek, lezing en PowerPoint presentatie) te combineren, zowel in tijd als inhoudelijk • de essentie van een betoog schematisch weer te geven • meerdere vaardigheden te combineren
Logische argumentatie	<p>Strategieën om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inzicht te verwerven in de argumentatie van een betoog, bv door het herkennen van een logische redenering en argumenten • een betoog op te zetten op basis van onderbouwde argumenten
Abstracte taal	<p>Strategieën die betrekking hebben op abstracte taal, zoals</p> <ul style="list-style-type: none"> • abstracte informatie kunnen verwerken • onder andere tabellen, grafieken, diagrammen, schema's kunnen lezen • abstracte woorden relateren aan de werkelijkheid • concrete informatie contextualiseren • abstraheren en decontextualiseren van abstracte informatie
Precisie	<p>Strategieën om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de specifieke betekenis van termen uit de context af te leiden of op te zoeken • de woorden te kiezen die accuraat de betekenis aangeven binnen de context

4 Lexicon

We maken een onderscheid tussen drie types van begrippen: academische woorden, kernbegrippen en vakjargon. Studenten die aan een universitaire opleiding beginnen, beheersen best een basis aan academische woorden.

- Academische woorden zijn de woorden die gebruikelijk zijn in universitaire opleidingen. Docenten verwachten dat studenten zich deze woorden eigen maken en besteden er niet noodzakelijk expliciet aandacht aan.
- Kernbegrippen zijn de begrippen die gebruikt worden in een bepaalde opleiding of werkveld. Na hun studies zullen studenten deze woorden vaak gebruiken in het werkveld. Deze woorden worden geëxpliciteerd in syllabi of tijdens de les. Beheersing van kernbegrippen is vaak essentieel om te slagen voor een opleidingsonderdeel. Docenten verwachten meestal niet dat studenten deze woorden al kennen bij aanvang van hun studies.
- Vakjargon is het vocabularium dat specifiek gebonden is aan een bepaald vak. Deze termen zijn verweven met de domeinkennis: als je het begrip inhoudelijk niet kent, zul je het woord ook niet kennen. Vakjargon komt niet in een woordenboek voor. Vakjargon omvat de woorden die buitenstaanders en niet-specialisten niet begrijpen, waardoor ze een conversatie tussen specialisten niet kunnen volgen. Heel wat vakken gebruiken hier ook Engelse en Latijnse leenwoorden.

Tussen deze drie types bestaat geen strikte scheiding (Jaspaert, 2014, Nation & Chung, 2009, Pauw 2013). Zo kan “correlatie” algemeen gebruikt worden als academisch woord, maar in de statistiek heeft het een meer specifieke betekenis. “Integraal” is een veelvoorkomend woord in de academische context, maar heeft een specifieke betekenis in de wiskunde.

5 Bibliografie

Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2010). Academische taalvaardigheid voor elke student. De meerwaarde van een taalmonitoraat op maat. In: D. Van Hoyweghen (red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen*. Mechelen: Plantyn.

Boeckaerts, M. & Simons, P. R.-J. (2007). *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.

Bonset, H. & De Vries, H. (2009). *SLO- Talige Startcompetenties Hoger Onderwijs*.

Van den Branden, K. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 213-223). Leuven/ Den Haag: Acco.

Cajot, G, Denoo, J., De Jonghe, K., Hebbrecht, J., Vanbrabant, H., Verschaeve, C. & Vreys, J. (2010). Taalnoden in de lerarenopleiding. In D. Van Hoyweghen (red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen* (pp. 55-72). Mechelen: Plantijn.

Cho, Y. & Bridgeman, B. (2012). Relationship of TOEFL iBT® scores to academic performance: Some evidence from American universities. *Language Testing*, 29(3), pp. 421- 442.
doi:10.1177/0265532211430368.

Cumming, A. (2013). Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), pp. 1 -8.

Danckaert, E. (2008) *Competenties in de praktijk gezet*. Mechelen: Wolters Plantyn.

De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S. & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. In: *Levende Talen Tijdschrift Jaargang 14*, nummer 4, 2013.

De Wachter, L. & Heeren, J. (2011). Talige begeleiding van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs: eerst de kosten, dan de baten! In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *25ste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 129-134) Gent: Academia Press.

Deygers, B, Van Gorp H. & Van den Branden K. (2016, in press). University entrance language tests: a matter of justice. *Language Testing*.

Fløttum, K., Gedde-Dahl, T., & Kinn, T. (2006). *Academic Voices: Across Languages and Disciplines*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Fox, J. (2004). Test decisions over time: tracking validity. *Language Testing*, 21(4), pp. 437-465.
doi:10.1191/0265532204lt292oa.

Hill, K., Storch, N., & Lynch, B. (1999). *A Comparison of IELTS and TOEFL as Predictors of Academic Success* (Vol. 2).

Ingram, D., & Bayliss, A. (2007). *IELTS as a predictor of academic language performance, Part 1* (Vol. 7). Melbourne.

Hulstijn, J. H. (2015). Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), pp. 229-249.

Humphreys, P., Haugh, M., Fenton-Smith, B., Lobo, A., Rowan, M., & Walkinshaw, I. (2012). *Tracking international students' English proficiency over the first semester of undergraduate study* (Vol. 1). IDP: IELTS Australia.

Jaspaert, K. (2014). *Woorden leren*. Lezing n.a.v. *Forumdag Taalbeleid en Taalondersteuning in het Hoger Onderwijs 20 mei 2014*, Brugge.

Kerstjens, M., & Nery, C. (2000). Predictive validity in the IELTS test: A study of the relationship between IELTS scores and students' subsequent academic performance. *IELTS Research Reports*, 3, pp. 85-108.

Lee, Y.-J., & Greene, J. (2007). The Predictive Validity of an ESL Placement Test A Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), pp. 366-389. doi:10.1177/1558689807306148.

Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), pp. 645-655.

Nation, P. & Chung, T. (2009) Teaching and testing Vocabulary. In: Long, M. H. & Doughty, C. J. (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, pp.543-559, Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell.

Pauw, I. (2013). Professionele taal, de student en de lerarenopleider van de pabo. in: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34 (4), 2013, pp. 119-129.

Sawaki, Y., Quinlan, T., & Lee, Y.-W. (2013). Understanding Learner Strengths and Weaknesses: Assessing Performance on an Integrated Writing Task. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), pp. 73-95.

Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), pp. 431-459.

Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328(5977), pp. 450-452.

Taylor, L. & Geranpayeh, A. (2011). Assessing listening for academic purposes: Defining and operationalising the test construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), pp. 89-101.

<http://www.forumtaalbeleidhogeronderwijs.be/>

<http://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/platform/>