

Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven

Een analyse van types taalfouten
in papers uit verschillende opleidingen

Karen Tahon (student)

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
master in de Taal- en Letterkunde

Promotor prof. dr. Lieve De Wachter

Academiejaar 2012-2013

168 303 tekens

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| Inleiding | 4 |
| DEEL A: Theoretisch kader | 6 |
| 1. Onderzoek naar taalvaardigheid in de laatste drie decennia | 7 |
| 1.1 Inleiding | 7 |
| 1.2 Belangrijkste bevindingen | 7 |
| 1.3 Oorzaken | 10 |
| 2. Overgangsproblematiek tussen het secundair en het hoger onderwijs | 12 |
| 2.1 Inleiding | 12 |
| 2.2 Het vak Nederlands op papier: de eindtermen | 13 |
| 2.3 Het vak Nederlands in de praktijk: inhoud en aanpak bij schrijfonderwijs | 15 |
| 2.4 Talige startcompetenties Hoger Onderwijs | 17 |
| 3. Taalbeleid | 18 |
| 3.1 Inleiding | 18 |
| 3.2 Taalbeleid in het hoger onderwijs? | 19 |
| 3.3 Taalondersteuning aan de KU Leuven | 21 |
| 3.4 Kritische bedenkingen en evenwichtsoefeningen | 21 |
| 3.5 Conclusie | 22 |
| DEEL B: Onderzoek | 24 |
| 1. Inleiding en doelstelling | 25 |
| 2. Materiaal en methode | 26 |
| 2.1 De papers | 26 |
| 2.2 De enquêtes | 27 |
| 2.3 De databank | 28 |
| 2.4 Gehanteerde normen en criteria voor de foutencategorieën | 34 |
| 3. Resultaten | 39 |
| 3.1 Analyse van de algemene resultaten | 39 |
| 3.2 Interpretatie van de algemene resultaten | 54 |
| 3.3 Analyse van de opleidingsspecifieke resultaten | 57 |
| 3.4 Interpretatie van de opleidingsspecifieke resultaten | 62 |
| 3.5 Relatie tussen taalfouten en de beoordeling van de schrijfdopdracht door de docent | 63 |
| 3.6 Terugkoppeling van de onderzoeksresultaten naar de literatuurstudie | 66 |
| 3.7 Analyse en interpretatie van de enquêtes | 67 |

| | |
|--|-----------|
| Conclusie en discussie | 71 |
| Bibliografie | 74 |
| Bijlagen | 78 |
| Bijlage 1: algemene informatie over de papers | 79 |
| Bijlage 2: enquête..... | 80 |
| Bijlage 3: overzicht van de foutencategorieën..... | 82 |
| Bijlage 4: de (algemene) resultaten in cijfers..... | 84 |
| Bijlage 5: frequentie van de fouten per subcategorie per opleiding | 85 |

Inleiding

Door de toenemende klachten van docenten en de alarmerende berichtgeving in de media is het onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs meer dan ooit actueel. De problemen die studenten ondervinden bij de overstap van het secundair onderwijs naar de universiteit, hangen immers voor een groot deel samen met moeilijkheden op het gebied van (academische) taal.¹ Om de begeleiding voor die studenten zo optimaal mogelijk te laten verlopen, zijn onderzoeken naar de grootste struikelblokken bij eerstejaarsstudenten bijzonder nuttig. Om een wetenschappelijke basis te geven aan de klachten vanuit de praktijk wil deze masterproef ingaan op de behoefte- en opdrachtenanalyses die nodig zijn om een beter beeld te geven van de concrete knelpunten en mogelijke oorzaken van het lage taalvaardigheidsniveau. De centrale onderzoeksvraag in deze paper luidt dan ook: wat zijn de meest voorkomende types taalfouten in papers van eerstejaarsstudenten in verschillende opleidingen aan de KU Leuven?

Vooraleer het eigen onderzoek besproken wordt, zullen de eerste hoofdstukken kort ingaan op de resultaten van eerder verschenen studies. Daarbij zal er in het bijzonder aandacht zijn voor de bestaande overgangsproblematiek tussen het secundair en het hoger onderwijs en voor de huidige situatie op het gebied van taalbeleid in het hoger onderwijs.² Na dat theoretische kader zal beschreven worden hoe dit onderzoek naar de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven tot stand is gekomen. In het onderzoeksgedeelte zullen achtergrond en aanpak nauwkeurig besproken worden, om vervolgens over te gaan naar de algemene en opleidings specifieke resultaten. Tot slot zal - bij wijze van aanvulling - ook de mening van enkele docenten aan de KU Leuven aan bod komen in een korte samenvatting van de enquêtes die zijn afgenomen. Aan het einde van deze masterproef zullen de belangrijkste conclusies en aanbevelingen hernomen worden in een algemeen besluit.

¹ (o.a.) D. BERCKMOES & H. ROMBOUTS, *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*, Antwerpen, Linguapolis/Universiteit Antwerpen, 2009; L. DE WACHTER & J. HEEREN, *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*, Leuven, ILT (KUL), 2011

² (o.a.) H. BONSET, 'Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 2', in: *Levende Talen*, 97 (2010), nr. 4, p. 4-8

DEEL A

THEORETISCH KADER

1. Onderzoek naar taalvaardigheid in de laatste drie decennia

1.1 Inleiding

Om de onderzoeksvraag van deze paper in een breder theoretisch kader te plaatsen, zal dit eerste hoofdstuk kort aandacht besteden aan de relevante onderzoeken uit het verleden. Op die manier is het mogelijk een hypothese te vormen over de resultaten van de nieuwe opdrachtenanalyse en kan een vergelijkende studie de (eventuele) evolutie beschrijven. Tijdens het literatuuronderzoek is de selectie van het relevante materiaal dan ook op basis van deze criteria gebeurd: enerzijds werd rekening gehouden met de actualiteitswaarde (waardoor enkel onderzoeken van de laatste drie decennia zijn opgenomen), anderzijds was er aandacht voor de aansluiting bij de eigen onderzoeksvraag (waardoor er voornamelijk gekozen is voor gelijkaardige behoefte- en opdrachtenanalyses).

Dit hoofdstuk zal achtereenvolgens de belangrijkste bevindingen op het gebied van 'structuur en opbouw', 'stijl en register' en 'spelling' bespreken. Diezelfde onderdelen van schrijfvaardigheid zullen ook in dit onderzoek enkele van de belangrijkste hoofdcategorieën vormen bij de oplistings van veelvoorkomende fouten. Aangezien dit onderzoek vooral focust op schrijfvaardigheid van de moedertaalspreker, zullen de verwijzingen naar de andere talige vaardigheden (spreken, lezen en luisteren) en de taalproblemen van de anderstalige student beperkt blijven.

1.2. Belangrijkste bevindingen

1.2.1 Structuur en opbouw

In de interviews die werden afgenomen voor het onderzoeksproject 'Taalvaardigheid in het hoger onderwijs' in 1986 kwam het gebrek aan samenhang en structuur in teksten al naar voor als een van de vele problemen bij eerstejaarsstudenten.³ Het onderzoek van Van Hogen en Melissen in 2002 noemde structuur zelfs hét belangrijkste knelpunt, althans voor Nederlandstalige studenten.⁴ Anderstalige studenten ondervinden doorgaans nog meer problemen met zinsstructuur, woordenschat en spelling. Dat heel wat studenten er niet in slagen hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden, werd bovendien bevestigd door het Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling in Nederland na onderzoek in 2009.⁵

³ I.M. BOCHARDT, *Taalvaardigheid in het hoger onderwijs: een enquête-onderzoek onder eerstejaars studenten*, Amsterdam, SVO, 1985

⁴ R. VAN HOGEN & M. MELISSEN, *Studeren in het hoger onderwijs. Ervaringen van studenten*, Utrecht, Nederlands Centrum Buitenlanders, 2002

⁵ H. BONSET, 'Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 1', in: *Levende Talen*, 97 (2010), nr. 3, p. 16-20

Ook in Vlaanderen werden gelijkaardige resultaten genoteerd, onder meer door het Monitoraat op Maat voor Academisch Nederlands van de Universiteit Antwerpen.⁶ Daar kwamen de interviewers tot de conclusie dat het probleem al begint bij de basisstructuur: heel wat papers, e-mails en antwoorden op examenvragen missen een relevante inleiding, kern en slot. Een onlogische opbouw of slechte organisatie van informatie leidt vervolgens vaak tot problemen met de leesbaarheid. De talige tekorten van de student hebben op die manier ook consequenties voor de kwaliteit van de inhoud.

Ten slotte konden de (grote) problemen op het gebied van structuur en samenhang eveneens op een objectieve manier worden vastgesteld dankzij de opdrachtenanalyse van het project 'Taalvaardig aan de Start' (TaalVaST) aan de KU Leuven.⁷ Na een analyse van zeventien schrijfoopdrachten van studenten Geschiedenis bleek dat veruit de meeste fouten werden gemaakt tegen structuur en samenhang (geen duidelijke tekstopbouw, incorrect gebruik van structuurwoorden, enz.). De studenten gaven ook zelf toe dat ze weinig op structuur letten bij het nalezen van hun teksten omdat die moeilijk aan te passen is.

1.2.2 Stijl en register

Dat het gebruik van een gepaste (academische) stijl en het juiste register ook een actueel probleem is, blijkt uit de tweede plaats die de foutencategorie krijgt in de rangschikking van grootste knelpunten volgens de opdrachtenanalyse van het project 'TaalVaST'.⁸ De onderzoekers van het Monitoraat op Maat voor Academisch Nederlands (UA & Linguapolis)⁹ wijzen er wel op dat problemen met stijl vaak sterk variëren naargelang de opleiding en het jaar. Docenten zijn zich ervan bewust (en begrijpen) dat de meeste eerstejaarsstudenten nog niet vertrouwd zijn met wetenschappelijke stijl. Het is echter wel de bedoeling dat de studenten zich inzetten om zich snel een formeel, objectief en academisch taalgebruik eigen te maken. Tijdens die ontwikkeling moeten zij proberen een evenwicht te vinden tussen een formeel taalregister en een vlotte, heldere stijl. Veel studenten slagen er niet in die twee te combineren en schrijven of te archaisch, of te 'spreektaalrig'.

1.2.3 Spelling

Naast de grote struikelblokken die hierboven reeds vermeld zijn, blijven spelfouten - hoewel ze minder storend zijn voor de inhoudelijke begrijpelijkheid en niet altijd in omvangrijke aantallen voorkomen - een grote bron van ergernis voor docenten. Problemen met spelling

⁶ D. BERCKMOES & H. ROMBOOTS, *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*, Antwerpen, Linguapolis/Universiteit Antwerpen, 2009

⁷ L. DE WACHTER & J. HEEREN, *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*, Leuven, ILT (KUL), 2011

⁸ *ibid.*

⁹ D. BERCKMOES & H. ROMBOOTS, *o.c.*, 2009

werden ook in elke bevraging aangehaald en door nagenoeg elk onderzoek erkend. Wel valt op te merken dat spelfouten nu eenmaal snel in het oog springen, maar daarom nog niet de meest voorkomende fouten zijn. Dat laatste werd bevestigd door de resultaten van de opdrachtenanalyse van het project 'TaalVaST', waarin de spelfouten (in aantal) pas op de laatste plaats komen te staan in de rangschikking van de grootste knelpunten.¹⁰ Toch noemden heel wat docenten spelling en interpunctie als grootste probleemgebieden tijdens de bevragingen.¹¹ Zo ergeren ze zich vaak aan dt-fouten (die in sommige onderzoeken onder spelling en niet onder grammatica worden opgenomen), fouten tegen het los- of aaneenschrijven van woorden en interpunctiefouten.

1.2.4 Algemeen

De onderzoeken van de laatste drie decennia wijzen uit dat de aanhoudende klachten over taalvaardigheid in het hoger onderwijs wel degelijk gegrond zijn. Vooral de schrijfvaardigheid vormt een van de grootste probleemgebieden. Een opmerkelijk gegeven in dat verband is de discrepantie tussen de frequentie en de moeilijkheidsgraad van de schriftelijke tekstproductie in het eerste jaar. Tijdens een studentenbevraging in het kader van het project 'Taalvaardigheid in het hoger onderwijs'¹² in 1985 merkte meer dan de helft van de Nederlandse respondenten op dat luister- en leesvaardigheid belangrijker zijn in het eerste jaar dan schrijfvaardigheid; tegelijkertijd gaf 80% wel aan dat ze het moeilijk vonden om zelfstandig een verslag of scriptie te schrijven. Ook het schriftelijk beantwoorden van toets- of examenvragen werd door driekwart van de respondenten moeilijk bevonden. In Vlaanderen leverde het onderzoek van Daems e.a. in 1990 gelijkaardige resultaten op.¹³ Uit de vragenlijsten die zij aan docenten en studenten uit het hoger onderwijs voorlegden, konden de onderzoekers concluderen dat de beginnende student vooral veel leestaken moet uitvoeren en daar ook relatief weinig problemen bij ervaart. Schrijven doen ze heel wat minder frequent, maar daarbij zijn wel veel grotere tekorten voelbaar. Dat schrijfvaardigheid een van de belangrijkste, maar ook moeilijkste vaardigheden is en blijft voor de gemiddelde student, wordt bovendien bevestigd door recentere onderzoeken.¹⁴

Een andere constante in het onderzoek van de laatste jaren is de erkenning van het belang van leesvaardigheid en het verband tussen lees- en schrijfvaardigheid. Lezen en schrijven hangen namelijk vaak samen in die zin dat een goede scriptie begint met een goede leesstrategie tijdens het verzamelen van relevant materiaal. Daarom pleit onder meer Kris Van den Branden van het Centrum voor Taal en Onderwijs voor een onderwijspraktijk met

¹⁰ L. DE WACHTER & J. HEEREN, *o.c.*, 2011

¹¹ M. VAN ES, *Docenten in het hoger onderwijs over taalvaardigheid van eerstejaars studenten*, Amsterdam, SVO, 1986; D. BERCKMOES & H. ROMBOOTS, *o.c.*, 2009

¹² I.M. BOCHARDT, *o.c.*, 1985

¹³ F. DAEMS, R. RYMENANS & G. LEROY, *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs: wat vindt "men" ervan? Interimrapport 1*, Antwerpen, Universitaire Instelling Antwerpen, 1990

¹⁴ L. DE WACHTER & J. HEEREN, *o.c.*, 2011

meer aandacht voor het (leren) lezen van educatieve teksten.¹⁵ Studenten moeten immers leren selecteren (hoofdzaken van bijzaken onderscheiden), ordenen, analyseren en verwerken. Dat ook dat voor velen geen evidentie is, blijkt eveneens uit de resultaten van de bevraging van docenten en studenten binnen het onderzoek van Bochart¹⁶ en Van Es¹⁷: een duidelijke meerderheid van de geïnterviewde studenten gaf toe problemen te ondervinden bij het begrijpen van abstracte teksten en het omzetten van de bestudeerde literatuur in eigen tekst. Een gelijkaardige en recentere bevraging door Marjolein Simons aan de Hogeschool van Utrecht bevestigde het probleem: 15,5% van de Nederlandstalige respondenten zou *vaak* tot *altijd* moeite hebben met het lezen van studieboeken.¹⁸

1.2.5 Conclusies en interpretatie

Wat betreft de schrijfvaardigheid, vallen de grootste struikelblokken voor eerstejaarsstudenten doorgaans onder de categorieën 'structuur en opbouw', 'wetenschappelijke stijl' en 'academisch taalgebruik'. Mogelijk hangt dat samen met het feit dat het hier gaat om talige vaardigheden die moeilijk aan te leren en te remediëren zijn. Daarnaast tonen de verschillende onderzoeken aan dat - hoewel studenten er meestal van overtuigd zijn dat ze goede spellers zijn - heel wat docenten zich blijven ergeren aan spelfouten in schrijfoopdrachten. De frustratie van de docenten is echter in grote mate te begrijpen, wanneer men weet dat spelfouten deels vermeden kunnen worden door een aandachtige houding van de student en meer (zelf)controle. Er wordt dan ook herhaaldelijk opgemerkt dat studenten hun eigen taalvaardigheid vaak te hoog inschatten en zich niet (voldoende) bewust zijn van het belang van een correct taalgebruik.

1.3 Oorzaken

In de zoektocht naar een verklaring voor het lage taalvaardigheidsniveau van de gemiddelde student werden in de verschillende onderzoeken twee hoofdoorzaken aangehaald. Ten eerste zou er een 'attitudeprobleem' bestaan bij de hedendaagse student.¹⁹ Een gebrek aan inzet of een nonchalante studiehouding komt op het gebied van taal dan ook snel aan het licht. Heel wat studenten lezen hun teksten niet na en gebruiken de spellingcontrole op hun computer niet wanneer ze er de kans toe hebben. Veel fouten zijn op die manier te verklaren. Bovendien schatten de studenten hun eigen taalvaardigheid vaak heel wat hoger

¹⁵ K. VAN DEN BRANDEN, 'Leesonderwijs in Vlaanderen: van *hoera!* naar *aha!*', in: *Vonk*, 32 (2003), nr. 3, p. 12-29

¹⁶ I.M. BOCHARDT, *o.c.*, 1985

¹⁷ M. VAN ES, *o.c.*, 1986

¹⁸ M. SIMONS, 'Taalbeleid en taalproblemen op de Hogeschool van Utrecht', in: *Levende Talen*, 6 (2005), nr. 3, p. 18-24

¹⁹ H. BONSET, *o.c.*, 2010, p. 16-20; D. BERCKMOES & H. ROMBOUTS, *o.c.*, 2009; L. DE WACHTER & J. HEEREN, *o.c.*, 2011

in dan hun omgeving en beseffen ze onvoldoende dat ook de vorm van hun tekst belangrijk is. Ten tweede wijzen zowel docenten als studenten op de aansluitingsproblemen bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.²⁰ Studenten voelen zich onzeker en niet voldoende voorbereid; (veel) docenten beamen dat er een te grote breuk bestaat tussen het schoolvak Nederlands in het secundair onderwijs en de academische taal en vaardigheden die verwacht worden van een universiteitsstudent. Heel wat eerstejaars slagen er daarom niet (of slechts bijzonder langzaam) in om zich aan te passen aan de nieuwe context. De resultaten van het literatuuronderzoek naar die aansluitingsproblematiek zullen behandeld worden in het volgende hoofdstuk.

²⁰ I.M. BOCHARDT, *o.c.*, 1985; H. BONSET & M. DE BOER, *Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs*, Enschede, SLO, 2008, p. 40-42; L. DE WACHTER & J. HEEREN, *o.c.*, 2011

2. Overgangsproblematiek tussen het secundair en het hoger onderwijs

2.1 Inleiding

In de zoektocht naar de oorzaken van het lage taalvaardigheidsniveau van beginnende universiteitsstudenten kwam in verschillende onderzoeken een aansluitingsproblematiek naar voren: de breuk tussen het secundair en het hoger onderwijs zou te groot zijn. Vooral de stap naar de universiteit levert voor heel wat jongeren problemen op. Daarbij valt op te merken dat het (academische) taalgebruik vaak slechts één van de vele gebieden is waarop de student aanpassingsmoeilijkheden ervaart. Ook een onaangepaste studiehouding of ongeschikte leer methode zijn soms bepalende factoren die het lage studierendement van een eerstejaarsstudent kunnen verklaren. Deze paper zal zich echter enkel richten op de problemen rond schrijfvaardigheid.

Dit hoofdstuk zal vooral ingaan op de manier waarop het secundair onderwijs (in Vlaanderen) de leerlingen in een ASO-richting voorbereidt op een (mogelijke) universiteitsstudie. Daarbij zijn evenwel twee kanttekeningen te maken. Ten eerste is er een steeds bredere instroom van studenten in het hoger onderwijs, waardoor het aantal TSO-studenten, KSO-studenten, BSO-studenten en anderstalige studenten aan de universiteit toeneemt. Een onderzoek van het Vlaams Instituut voor Economie en Samenleving (Vives) in 2010 wees uit dat er tussen 2001 en 2007 maar liefst 4027 studenten uit BSO, KSO en TSO waren ingeschreven aan de Vlaamse universiteiten.²¹ De toenemende klachten over de (academische) taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten worden vaak geassocieerd met die bredere instroom, maar uit onderzoek bleek al dat “zeker niet uitsluitend TSO- en BSO-studenten of allochtone studenten moeite hebben met de eisen die aan de universiteit op het vlak van taalvaardigheid (zowel voor lezen, luisteren, spreken en schrijven) worden gesteld.”²² Ten tweede mag de ‘schuld’ voor het lage taalvaardigheidsniveau niet louter bij de aanleverende onderwijsinstellingen gelegd worden. Onderzoekers van het Monitoraat op Maat voor Academisch Nederlands van de Universiteit Antwerpen benadrukten al dat “taalvaardigheid een gedeelde zorg zou moeten zijn van zowel het secundair als het hoger onderwijs.”²³ Ook de oplossing voor de taalvaardigheidstekorten wordt te eenzijdig in het toeleverende onderwijs gezocht.²⁴ De taalontwikkeling van een jongere stopt immers niet na de afronding van het secundair onderwijs. Daarom is het belangrijk dat studenten ook aan de universiteit nog de kans krijgen om te groeien in hun taalgebruik en schrijfvaardigheid.

²¹ K. DECLERCQ & F. VERBOVEN, *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten: tijd om het beleid bij te sturen?*, Leuven, Vives, 2010, p. 10

²² L. DE WACHTER & J. HEEREN, *o.c.*, 2011, p. 3

²³ D. BERCKMOES & H. ROMBOUTS, *o.c.*, 2009, p. 39

²⁴ F. DAEMS & W. VAN DER WESTEN, ‘Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs’, in: *Tweëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2008, p. 100-104

Een correcte begeleiding en feedback kunnen daarbij helpen. Hoe het huidige taalbeleid aan de Vlaamse universiteiten eruit ziet, zal besproken worden in het derde hoofdstuk.

Dit hoofdstuk behandelt allereerst de eindtermen van het schoolvak Nederlands in het secundair onderwijs en onderzoekt in welke mate die aansluiten bij de verwachte startcompetenties van de eerstejaarsstudenten aan de universiteit. Daarna komen enkele meningen over de aanpak in en de inhoud van de lessen Nederlands in de praktijk aan bod. Op die manier worden de eindtermen op papier getoetst aan de reële situatie.

2.2 Het vak Nederlands op papier: de eindtermen

Volgens de algemene doelstelling, die aan de basis ligt van de concrete eindtermen voor het vak Nederlands in het secundair onderwijs, moeten de leerlingen in staat zijn “het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier te gebruiken” en moeten ze in staat zijn “literaire teksten te lezen”.²⁵ Een van de verdere concretisering van die doelstelling zegt vervolgens dat verwacht wordt dat de leerlingen de conventies met betrekking tot tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en lay-out op een correcte manier (en dus aangepast aan het doel) kunnen hanteren in taalgebruikssituaties.²⁶

In de vakgebonden eindtermen ligt de klemtoon ook in de derde graad van het secundair onderwijs op communicatie en taalgebruik. In vergelijking met de eerste en tweede graad ligt er daarenboven echter een sterker accent op wat leerlingen weten over taal en literatuur: van kennis van het taalsysteem tot kennis van strategieën en gebruik van informatiebronnen. Daarbij wordt ook van de leerlingen gevraagd dat ze reflecteren over wat ze leren en doen, bijvoorbeeld over hun eigen taalvaardigheid.

Voor de vaardigheid ‘schrijven’ zijn vier eindtermen van toepassing:

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- *schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten;*
- *instructies;*
- *uitnodigingen.*

²⁵ <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/uitgangspunten.htm>

²⁶ *ibid.*

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:

- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ict

22 De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

Bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/eindtermen.htm>

Verder zijn ook eindtermen 33 tot en met 36, die onder 'taalbeschouwing' vallen, van belang tijdens het schrijfproces.

33 De leerlingen kennen de verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen en kunnen die hanteren. Het gaat om het gebruik van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

34 De leerlingen kennen de principes van ons spellingsysteem.

35 De leerlingen kunnen hun taaltaken bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen.

36 De leerlingen zijn bereid om over hun taalgebruik en het taalsysteem na te denken.

Bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/eindtermen.htm>

De Peiling Nederlands die op 18 mei 2010 voor het eerst in de derde graad van het secundair onderwijs plaatsvond, stelde maatschappelijke taalvaardigheid centraal, maar voor de vaardigheid 'schrijven' was er weinig tot geen aandacht. De conferentiebundel die naar aanleiding van de resultaten werd samengesteld, vermeldde wel de onevenwichtige verdeling van de lestijd over de verschillende vaardigheden: één derde van de lestijd zou naar leesvaardigheid gaan, terwijl slechts 19% van de lestijd aan schrijfvaardigheid besteed wordt.²⁷

De onderzoekers van het Monitoraat op Maat voor Academisch Nederlands (UA) betrokken de vaardigheid 'schrijven' wel in hun onderzoek²⁸ en toetsten de talige problemen van eerstejaarsstudenten aan de eindtermen voor de derde graad van het secundair onderwijs. Uit hun vergelijking bleek dat de vaardigheden die de universiteitsdocenten als struikelblok aangaven wel degelijk in grote mate aanwezig zijn in de eindtermen voor het vak Nederlands. De moeilijkheidsgraad, de hoeveelheid en de lengte van de opdrachten worden echter onvoldoende gespecificeerd. Bovendien staan er (op enkele verwijzingen naar het gebruik van wetenschappelijke terminologie na) bijna geen talige einddoelen beschreven bij niet-taalvakken, ondanks het belang van de transfer van het vak Nederlands naar de andere vakken.

2.3 Het vak Nederlands in de praktijk: inhoud en aanpak bij schrijfonderwijs

Onderwijsonderzoek toont aan dat de evolutie in het materiaal en de leeractiviteiten de lessen Nederlands in zekere mate efficiënter heeft gemaakt, maar daarom nog niet aantrekkelijker voor de leerlingen.²⁹ Grootschalige peilingen in de jaren 80 en 90 maakten duidelijk dat de attitude van de (Vlaamse en Nederlandse) leerlingen tegenover schrijven in de lessen Nederlands gemiddeld neutraal tot gematigd negatief was.³⁰ Ook vandaag nog behoren schrijfopdrachten meestal niet tot de favoriete taken van de leerlingen. Voor velen "zijn de opdrachten vaak weinig uitdagend, soms zo gedetailleerd dat er voor leerlingen geen ruimte meer overblijft en soms is de opdracht te onduidelijk."³¹ Echter, niet iedereen is - met het oog op een goede voorbereiding op een universiteitsstudie - te vinden voor meer creatieve schrijfopdrachten in het secundair onderwijs. Zo is hoogleraar Antoine Braet ervan overtuigd dat studenten die tijdens de lessen Nederlands meer betogende opstellen hebben leren schrijven een betere scriptie zullen afleveren dan zij die voornamelijk verhalen

²⁷ I. PHILIPS, «Gelaarsd, gespoord en geletterd » is ook geGOKt!, in: *Maatschappelijke taalvaardigheid in duet (conferentiebundel)*, Schaarbeek, Vlaamse Overheid, 2012, p. 151

²⁸ D. BERCKMOES & H. ROMBOUTS, *o.c.*, 2009

²⁹ H. BONSET & M. BRAAKSMA, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, Enschede, SLO, 2008

³⁰ K. HUIZING, 'Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands', in: *Levende Talen*, (1989), nr. 438, p. 112-117; G. LEROY, R. RYMENANS & F. DAEMS, *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid aan het einde van het secundair onderwijs. Deel 5: Attitudes tegenover lezen en schrijven*, Wilrijk, UIA, 1991

³¹ H. BONSET & M. BRAAKSMA, *o.c.*, 2008, p. 118

moesten schrijven.³² Of er meer aandacht wordt gegeven aan creatief schrijven of aan zakelijk schrijven, kan bovendien sterk variëren naar gelang de onderwijsinstelling. De relatief weinig gespecificeerde eindtermen bieden immers verschillende mogelijkheden voor een eigen invulling door de leerkracht.

Herzieningen in de eindtermen en de onderwijspraktijk hebben er wel voor gezorgd dat in vrijwel alle scholen in Vlaanderen en Nederland veel meer dan vroeger gestreefd wordt naar *procesgericht* en *communicatief* schrijfonderwijs. Die aanpak bevordert in elk geval de reflectie op en de bewustwording van schrijven als proces bij de leerlingen, maar levert niet voor elke leerling een beter resultaat op. Een groot aantal onderzoekers rapporteerde al positieve resultaten van een dergelijke ondersteuning in procesgerichte zin³³, maar niet iedereen is het daarmee eens. De meeste leerlingen zijn immers van nature nauwelijks geneigd procesgericht te werk te gaan bij het schrijven en volgens verschillende onderzoekers kan een strategie van ‘schaven en schrappen’ tot even goede teksten leiden.³⁴

Onderzoekers en docenten beamen wel allen het belang van goede feedback en opbouwende kritiek. In de eerste plaats komt die feedback van de vakleerkracht, maar ook in niet-taalklassen zou men volgens sommigen taalfouten moeten bestraffen of tenminste onderlijnen. Zo wordt de leerling herhaaldelijk op zijn fouten gewezen en leert hij beseffen dat een correct taalgebruik ook buiten de lessen Nederlands van belang is. Daarnaast kan het voor klasgenoten leerrijk zijn elkaars schrijfopdrachten te commentariëren. Het onderzoek naar die interactieve manier van verbeteren en herschrijven toont echter wel uiteenlopende resultaten. Enerzijds zou ‘leren-door-observeren’ in sommige gevallen doeltreffender zijn dan ‘leren-door-doen’, maar anderzijds zou de meerderheid van de leerlingen de tips die ze van klasgenoten krijgen, weinig of niet gebruiken bij het herschrijven.³⁵

Samengevat is het beeld dat van het vak Nederlands in zijn huidige vorm geschetst wordt in de (onderzoeks)literatuur slechts gematigd positief. De evolutie naar een procesgericht en communicatief schrijfonderwijs lijkt in grote lijnen een goede zaak voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen, maar het blijft niet eenvoudig een evenwicht te vinden tussen de eisen van de vragende partijen. Enerzijds verkiezen de leerlingen uitdagende, creatieve opdrachten met voldoende ruimte voor eigen inbreng. Anderzijds pleiten heel wat docenten uit het hoger onderwijs voor meer zakelijk schrijven en een betere voorbereiding op tekstgenres die de studenten in hun verdere studies zullen moeten

³² J.E. GREZEL, “‘Taalvaardigheid kun je slechts marginaal beïnvloeden’”. Interview met hoogleraar retorica Antoine Braet’, in: *Onze Taal*, 70 (2001), nr. 2/3, p. 50-52

³³ H. BONSET & M. BRAAKSMA, o.c., 2008; L. VANMAELE, ‘Hoe leren beginners informatieve teksten schrijven? Op zoek naar een scenario voor didactische ondersteuning in de klas.’, in: *Vonk*, 34 (2005), nr. 5, p. 3-28

³⁴ H. BONSET & M. BRAAKSMA, o.c., 2008, p. 127

³⁵ G. RIJLAARSDAM, M. RAEDTS & W. VAN DER WESTEN, ‘Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs : effectieve didactiek’, in: *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2011, p. 39-41; H. BONSET & M. BRAAKSMA, o.c., 2008, p. 120

gebruiken. Daarnaast komt er ook kritiek op het lage aantal contacturen voor moedertaalonderwijs - dat in Duitsland, Frankrijk en Groot-Brittannië bijvoorbeeld veel hoger ligt - en op het feit dat spelling en grammatica niet worden bijgehouden in de hogere graden.³⁶

2.4 Talige startcompetenties Hoger Onderwijs

De Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) kreeg van het Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs de opdracht een “beschrijving van talige startcompetenties voor het hoger onderwijs, [...] gerelateerd [...] aan het Europees Referentiekader (ERK)” te maken. Het resultaat is een rapport van instrumentele niveaubeschrijvingen voor niveau B2 (start hbo) en niveau C1 (start wo), dat de domeinen ‘lezen’, ‘schrijven’, ‘spreken’, ‘luisteren’, ‘gesprekken voeren’ en ‘taalverzorging’ omvat.³⁷ Gezien de onderzoeksvraag van deze paper zal hier enkel aandacht zijn voor het domein Schrijven en het niveau C1, dat verwacht wordt van beginnende universiteitsstudenten.

De niveaubeschrijvingen op dat gebied komen voor tekststructuur, publiek- en doelgerichtheid, strategieën en attitude in grote mate overeen met de eerder vermelde eindtermen voor het vak Nederlands. De beschrijving van het verwachte niveau voor spelling en grammatica gebeurt bij de startcompetenties Hoger Onderwijs echter in strengere en sterkere termen dan in de eindtermen. Terwijl het C1-niveau in de startcompetenties voor universiteitsstudenten gelijkgesteld wordt aan de condities “maakt vrijwel *geen* fouten op het gebied van spelling en interpunctie” en “handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid: fouten zijn *zeldzaam* en moeilijk aan te wijzen”, spreken de eindtermen slechts over “inhouds- en vormconventies van de taal kunnen verzorgen” en “de principes van ons spellingsysteem kennen”. Toch zijn de startcompetenties voor het hoger onderwijs daarom (in veel gevallen) niet minder vaag te noemen, ook al zijn ze vaak strenger geformuleerd dan de eindtermen voor het secundair onderwijs. Een opvallend verschilpunt, ten slotte, is het ontbreken van tekstsoorten als artikels, rapporten, werkstukken en scripties in de eindtermen, tenzij die allemaal tot “gedocumenteerde teksten” gerekend moeten worden.³⁸

³⁶ H. BONSET, ‘Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 2’, in: *Levende Talen*, 97 (2010), nr. 4, p. 4-8

³⁷ H. BONSET & H. DE VRIES, *Talige startcompetenties hoger onderwijs*, Enschede, SLO, 2009

³⁸ *ibid.*; <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/uitgangspunten.htm>

3. Taalbeleid

3.1 Inleiding

“Taalbeleid is de formulering van het permanente, systematische en strategische handelen van beleidsmakers en beleidsuitvoerders om – op alle voor het onderwijs relevante niveaus – taal én taalontwikkeling tot een bron van permanente aandacht en zorg te laten zijn in de dagelijkse praktijk van het onderwijs en die maatregelen te nemen die bijdragen aan het studiesucces van studenten.”³⁹

Dat is de definitie van taalbeleid die Wilma van der Westen geeft. Daarmee benadrukt zij het belang van een degelijke taalondersteuning voor alle studenten op alle onderwijsniveaus. In veel gevallen heeft dat taalbeleid zich vooral ontwikkeld “als een diagnostisch en corrigerend apparaat: tekorten worden geïdentificeerd, geïsoleerd en geremedieerd.”⁴⁰ Die toetsing en begeleiding van starters en/of taalzwakke(re) studenten is inderdaad een niet onbelangrijk onderdeel, maar in werkelijkheid omvat een taalbeleid veel meer dan dat en neemt het een belangrijke plaats in binnen het gehele onderwijsbeleid. Zo heeft taalbeleid betrekking op interne en externe communicatie en op de rol van de instructietaal in alle opleidingsonderdelen. De doelstellingen op dat gebied kunnen op die manier gevolgen hebben op verschillende terreinen, zoals het onderwijskundige vlak, het vlak van het personeelsbeleid en het strategische vlak. Een taalbeleid voeren is dus geenszins een zaak van eenmalige initiatieven, maar betreft een duidelijke visie die een kwaliteitsvolle onderwijspraktijk in het algemeen nastreeft en onder andere leidt tot een algemene (taal)ontwikkeling van de studenten.⁴¹

Dit hoofdstuk zal enkel ingaan op (de vormen van) taalbeleid in het hoger onderwijs. Na een algemene bespreking van de aandachtspunten en mogelijkheden op dat niveau, zal er vooral aandacht zijn voor het taalbeleid aan de KU Leuven. Daarbij is het niet de bedoeling een exhaustieve beschrijving te geven van de visie en aanpak van de instelling, aangezien dat buiten het bestek van deze paper valt. Er zal echter wel worden stilgestaan bij de taalondersteuning die de KU Leuven aanbiedt voor eerstejaarsstudenten. Omdat het materiaal voor de opdrachtenanalyse binnen deze studie voornamelijk bestaat uit papers van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven, is dat immers mogelijk relevant in het kader van de onderzoeksvraag. Daarbij valt wel meteen op te merken dat een echt overkoepelend taalbeleid voor de KU Leuven vooralsnog ontbreekt. Ook op microniveau kunnen de talige eisen bij de verschillende taken sterk variëren naargelang de opleiding en de opdracht. Die verschillen zullen verder besproken worden bij de beschrijving van materiaal en

³⁹ W. VAN DER WESTEN, ‘Van nul tot platform; Taalbeleid in het hoger onderwijs’, in: *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2007, p. 58-65

⁴⁰ J. LIVENS, ‘Naar een taalbeleid dat het verschil maakt’, in: *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2011, p. 142-146

⁴¹ L. DE WACHTER e.a., *Nota: taalbeleidsplan*, Leuven, Associatieraad voor Onderwijs, 2010

methodologie en zullen uiteraard in rekening gebracht worden bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten.

3.2 Taalbeleid in het hoger onderwijs?

Ondanks het belang van een bewuste omgang met taal binnen het totale onderwijsaanbod op elk onderwijsniveau, is er nog relatief weinig systematische aandacht voor een duidelijk en uitgewerkt taalbeleid in het hoger onderwijs. Nochtans wordt de noodzaak ervan steeds duidelijker in de praktijk.⁴² Verschillende grote universiteiten starten daarom stilaan toch een taalbeleid op waarmee ze zich in het bijzonder richten op de 'taalzwakke(re)' studenten. Op welke manier ze dat precies vormgeven en hoe ze daarbij te werk gaan, kan wel sterk verschillen naargelang de instelling. Een algemene tendens is wel de steeds toenemende aandacht voor het Engels binnen de academische (onderwijs)context.

Halewijn, Jansen en Raijmakers-Volaart noemen drie belangrijke aandachtspunten bij het opstarten van een taalbeleid.⁴³ Ten eerste moeten de projecten en activiteiten zo goed mogelijk beantwoorden aan de behoeften van de doelgroep. Daarom is het belangrijk dat er voldoende onderzoek gebeurt naar de knelpunten die aangepakt moeten worden. Bovendien moet het taalbeleid rekening houden met de grote diversiteit binnen de studentenpopulatie: de verschillende doelgroepen (buitenlandse studenten, anderstalige studenten met een Nederlandse vooropleiding en taalzwakke Nederlandstalige studenten) hebben immers niet altijd dezelfde (taal)problemen. Ook de leeftijd van de studenten is een bepalende factor in de keuze van de aanpak en/of activiteit, aangezien hun studiefase vaak voor een groot deel bepaalt met welk type opdrachten ze het meest in aanraking komen. Ten tweede mag niet alle verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling bij de student zelf gelegd worden. Het taalbeleid moet zich dus niet enkel richten op studenten, maar ook op docenten en studiebegeleiders. Enkel door een goede samenwerking tussen alle betrokken partijen kan het project succesvol zijn en kan de taalontwikkeling van de student gestimuleerd worden vanuit verschillende invalshoeken. Ten derde is het volgens Halewijn en haar collega's noodzakelijk dat het taalbeleid zich niet beperkt tot de eerste studiefase, maar ook maatregelen en aanpassingen voorziet voor de hogere jaren. Vaak worden studenten immers pas in de loop van hun studietraject geconfronteerd met meer omvangrijke studietaken en scripties.

Rekening houdend met bovenstaande aandachtspunten, zijn er verschillende aanpakken mogelijk voor de concrete invulling van een taalbeleid. Doorgaans onderscheidt men drie grote types, uitgaande van de vraag vanuit welke opvatting van taal en taalvaardigheid een taalbeleid vertrekt: een smalle opvatting, een tussenvorm of een brede opvatting.⁴⁴

⁴² F. DAEMS & W. VAN DER WESTEN, *o.c.*, 2008, p. 100-104

⁴³ E. HALEWIJN, M. JANSEN & C. RAIJMAKERS-VOLAART, 'Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs', in: *Levende Talen*, 3 (2002), nr. 4, p. 26-35

⁴⁴ F. DAEMS & W. VAN DER WESTEN, *o.c.*, 2008, p. 100-104

Bij een smalle opvatting is er eerder sprake van een ‘opvangmodel’ voor taalzwakke studenten dan van een sterk uitgewerkt taalbeleid. De selectie van de taalzwakke studenten gebeurt via doorverwijzing (door docenten of studietrajectbegeleiders) of eventueel door een taaltoets aan het begin van de opleiding.

Wanneer de instelling kiest voor een tussenvorm, is het taalbeleid in hogere mate verbonden met de opleiding. Alle studenten worden getoetst en zij die tekortschieten, krijgen de nodige taalondersteuning, die sterk gerelateerd is aan de eisen, inhoud en opdrachten van hun opleiding. Bovendien gaat de samenwerking tussen het onderwijzend en het ondersteunend personeel hier verder dan opmerkingen of doorverwijzingen. Zo worden er bepaalde taaleisen gesteld bij sommige opdrachten en bestaan er gezamenlijke afspraken over taalniveau en taalopdrachten onder de verschillende vakdocenten.

Een taalbeleid dat uitgaat van een brede opvatting van taal gaat nog een stapje verder en verwerkt de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten integraal in het curriculum van de opleiding. Concrete eisen zijn vastgelegd in het toetsbeleid en de student krijgt systematische feedback doordat alle docenten ‘taalontwikkelen lesgeven’. Studenten die dat nodig hebben kunnen daarnaast (zowel individueel als in groepsverband) bijkomende taalondersteuning krijgen. Bij een dergelijk taalbeleid gaat het om een “combinatie van taalkennis, taalvaardigheid en houding in relatie tot de algemene competenties”.⁴⁵

Aangezien een brede opvatting van taal en taalvaardigheid meer competentiegericht is en meer rekening houdt met de taalgebruikssituatie en de taal als communicatiemiddel in de praktijk, zijn er verschillende argumenten om een voorkeur te geven aan een dergelijk taalbeleid. Veel universiteiten proberen dan ook een taalbeleid te vormen dat zo goed mogelijk inspeelt op de noden van de student binnen de opleiding. In de meeste gevallen is de integratie echter nog niet zo sterk dat er ook studiepunten voorzien worden voor taalondersteunende vakken binnen het opleidingsprogramma.

Op macroniveau streeft de Associatie KU Leuven naar zo’n breed en geïntegreerd taalbeleid. Dat wil zeggen dat taal “in samenhang met vakinhoud geleerd en getoetst wordt”: er is oog voor de taalvaardigheid die nodig is voor studiesucces en voor de talige competenties die de student na zijn studie nodig zal hebben in het werkveld. Dat geldt voor alle studenten en dus beperken de maatregelen zich niet tot specifieke doelgroepen zoals taalzwakke en anderstalige studenten. De concrete doelstellingen die ervoor moeten zorgen dat de slaagkansen verhogen, zijn onder andere: de correcte bepaling van talige startcompetenties en talige vereisten in alle opleidingen, het tijdig opsporen van lacunes door diagnostische testen en/of behoefteanalyses (cf. infra), de aanbieder van remediëring en ondersteuning (cf. infra) en de uittekening van duidelijke leerlijnen. Bovendien zijn uiteraard ook de algemene doelstellingen die vermeld werden in de inleiding, zoals een uitgewerkt taalbeleid op vlak van het personeelsbeleid, van toepassing op de visie van de Associatie KU Leuven.⁴⁶

⁴⁵ ibid.

⁴⁶ L. DE WACHTER e.a., *Nota: taalbeleidsplan*, Leuven, Associatieraad voor Onderwijs, 2010

Op microniveau uit het taalbeleid van de KU Leuven zich in verschillende taalondersteuningsprojecten.

3.3 Taalondersteuning aan de KU Leuven

Via verschillende initiatieven probeert de KU Leuven studenten te helpen bij de overgang van het secundair naar het universitair onderwijs. Voor de verbetering van de academische taalvaardigheid van (eerstejaars)studenten zijn de laatste jaren twee belangrijke projecten opgestart: het OOP-project 'Academisch Nederlands' en het project 'Taalvaardig aan de Start' (kortweg: TaalVaST).⁴⁷ Daarnaast kunnen de studenten ook steeds terecht bij de dienst Studieadvies voor verschillende vormen van begeleiding.

Het project 'Academisch Nederlands' voorziet in een intensieve, maar vrijblijvende begeleiding voor eerstejaarsstudenten. Allereerst kunnen aankomende studenten hun academische taalkennis testen via een online zelfkennistoets. Op basis van de resultaten van die test kunnen de studenten ervoor kiezen een 'crash course' academisch Nederlands te volgen (voor de start van het academiejaar) of kunnen ze extra begeleidingssessies aanvragen bij de dienst Studieadvies. Daarnaast kunnen zij ook een beroep doen op het vakoverschrijdend taalondersteuningsmateriaal dat wordt aangeboden via de open leeromgeving Taalvast.

Het aanmoedigingsfondsproject 'TaalVaST' vertrekt eveneens van een (voor sommige faculteiten verplichte) taaltest, gevolgd door een niet-bindend advies op basis van de resultaten. In tegenstelling tot de online zelfkennistoets gaat het hier om een gevalideerde test met een hoge betrouwbaarheidswaarde. Die pretest bestaat uit zowel receptieve als productieve vragen en peilt niet zozeer naar (regel)kennis, maar vooral naar talige strategieën. Het zijn immers die strategieën die de studenten in de eerste plaats nodig zullen hebben tijdens hun studies. Door een combinatie van begeleidingsoefeningen (in samenwerking met de monitoraten) en digitale hulp van de elektronische leeromgeving kunnen de studenten hun academische taalvaardigheid vervolgens bijwerken waar nodig.

3.4 Kritische bedenkingen en evenwichtsoefeningen

Door de deelname aan de taaltest van het project 'TaalVaST' verplicht te maken voor alle studenten van de opleiding - wat op dit moment al het geval is voor de faculteiten Exacte Wetenschappen, Sociale Wetenschappen, Economie en Bedrijfswetenschappen, Rechten en de richtingen Geschiedenis en Taal- en Regiostudies van de Faculteit Letteren - omzeilt men het 'ontwijkingsgedrag' dat veel taalzwakke studenten vertonen. Het is immers geweten dat het "traditioneel niet de studenten zijn die er het meest nood aan hebben, die dergelijke

⁴⁷ L. DE WACHTER, 'Hoe de K.U.Leuven de 'academische taalvaardigheid' ondersteunt: twee projecten toegelicht', in: *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?*, Leuven, Acco, 2010, p. 153-164

extra begeleidingssessies spontaan volgen”.⁴⁸ Wanneer zij later wel worden doorverwezen door de dienst Studieadvies of het monitoraat, is er vaak al kostbare tijd verloren gegaan.

Toch zijn er ook enkele argumenten voor het vrijblijvende karakter van sommige taalondersteuningsprojecten, zoals dat bijvoorbeeld het geval is binnen het OOP-project ‘Academisch Nederlands’. Een student die op eigen initiatief begeleiding vraagt, is immers zonder twijfel gemotiveerd, wat de kans op het succes van de begeleiding verhoogt. Daarom kiest ook het taalmonitoraat van de Universiteit Antwerpen ervoor om een niet-bindend advies aan te bieden en de deelname aan monitoraatsessies vrijblijvend te houden.⁴⁹

Een tweede evenwichtsoefening waarmee dergelijke projecten geconfronteerd worden, bevindt zich op het gebied van de organisatie van de taalondersteuning: kiezen voor individuele sessies of kiezen voor algemene sessies? Enerzijds garandeert een persoonlijk taaltraject op maat van de student in hogere mate de relevantie en het succes van de begeleiding. Anderzijds leert de ervaring ook dat heel wat studenten gemeenschappelijke noden hebben. Daarom kiezen verschillende begeleidingsprojecten, waaronder dat van het Monitoraat op Maat van de Universiteit Antwerpen, voor een combinatie van beide strategieën.⁵⁰ Ook een samenwerking met de concrete opleidingen en andere studentgerichte diensten draagt bij tot een goed uitgewerkte en succesvolle organisatie.

3.5 Conclusie

Taalbeleid in het hoger onderwijs is ongetwijfeld nog volop in ontwikkeling. Om studenten beter te ondersteunen en te begeleiden is men op veel plaatsen nog zoekende naar een goede aanpak en implementatie. Wel groeit het bewustzijn van de gedeelde verantwoordelijkheid (van studenten en opleiders) in de bevordering van het taalvaardigheidsniveau en bijgevolg ook het besef van het belang van een dergelijk taalbeleid.⁵¹

Dankzij recente onderzoeken en de toenemende aandacht voor het onderwerp zijn nieuwe inzichten ontstaan die enkele bestaande mythes over taalbeleid in het hoger onderwijs ontkrachten. Ten eerste is een taalbeleid niet enkel nodig in taalgerichte opleidingen, maar zou er in alle opleidingen systematisch aan gewerkt moeten worden. Taal is immers voor alle studenten cruciaal voor het onderwijs- en evaluatieproces en zal voor alle afgestudeerden (in zekere mate) belangrijk zijn tijdens hun beroepsuitoefening. Ten tweede zijn er vraagtekens te plaatsen bij de aard van de taaltoetsen die heel wat instellingen gebruiken.

⁴⁸ L. DE WACHTER, ‘Een begeleidingsinitiatief ‘Academisch Nederlands’ voor eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven’, in: *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2008, p. 105-110

⁴⁹ D. BERCKMOES & H. ROMBOUTS, *o.c.*, 2009, p. 58

⁵⁰ *ibid.*

⁵¹ F. KUIKEN, ‘Taalbeleid in het hoger onderwijs : verslag van werk in uitvoering’, in: *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?*, Leuven, Acco, 2010, p. 195-200

Vaak zijn zulke toetsen te sterk gericht op regelkennis en specifieke vaardigheden (bijvoorbeeld spelvaardigheid), terwijl toetsen die peilen naar strategieën en taakgerichte instrumenten nuttigere en meer relevante resultaten zouden opleveren met het oog op het verdere verloop van de studie. De stilaan waarneembare tendens naar meer contextgerelateerde taaltoetsen is dan ook een goede zaak. Ten derde is het een misverstand dat taalbeleid vooral gaat over taalcorrectheid. Naast een correct taalgebruik streeft een goed taalondersteuningsproject immers ook naar de uitbreiding van de taalcompetenties die de student nodig zal hebben voor zijn beroepsuitoefening. Daarnaast moet (academische) taal in de eerste plaats een werkzaam middel en correct inzetbaar instrument zijn voor de student tijdens zijn opleiding. Ten slotte is uit onderzoek ook al herhaaldelijk gebleken dat taalbeleid een kwestie van teamwork is waarin alle betrokken partijen hun aandeel (zouden moeten) hebben.⁵²

Samengevat is het duidelijk dat het taalbeleid in het hoger onderwijs nog in zijn kinderschoenen staat, maar tegelijkertijd stilaan duidelijke tendensen vertoont richting een meer structureel beleid waarvan de organisatie en vormgeving in de toekomst nog kan worden aangepast aan de specifieke noden van de studenten. Die specifieke behoeften kunnen het best opgespoord worden door veelvuldig onderzoek.

⁵² K. VAN DEN BRANDEN, 'Taalbeleid in het hoger onderwijs', in: *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?*, Leuven, Acco, 2010, p. 213-223

DEEL B

ONDERZOEK

1. Inleiding en doelstelling

Zoals in de inleiding van deze paper al vermeld werd, vormen de tekorten in de taalvaardigheid van (eerstejaars)studenten een actueel probleem. Het is dan ook de doelstelling van dit onderzoek om papers uit verschillende opleidingen te analyseren, die analyse te confronteren met de bevindingen in de literatuur en van daaruit aanbevelingen te doen voor eventuele remediëring. Daarbij is er eveneens aandacht voor de ervaring en mening van docenten aan de KU Leuven. Een dergelijke behoefte- en opdrachtenanalyse kan een beter beeld geven van de concrete knelpunten en mogelijke oorzaken van het lage taalvaardigheidsniveau van vele studenten.

Na de beschrijving van materiaal en methode zal dit hoofdstuk de belangrijkste onderzoeksresultaten bespreken en analyseren. In de eerste plaats gaat de aandacht daarbij uit naar de meest voorkomende fouten in het algemeen, maar daarna zullen ook opleidingsspecifieke bevindingen aan bod komen. Verder in dit hoofdstuk, na de analyse en interpretatie van de cijfermatig uitgedrukte resultaten, volgt een vergelijking tussen het aantal fouten en de punten van de papers, om op die manier een eventuele relatie tussen de foutenfrequentie en de beoordeling door de docent vast te stellen. Ten slotte worden de resultaten eveneens getoetst aan de antwoorden die de docenten gaven via een enquête.

2. Materiaal en methode

2.1 De papers

Het grootste deel van dit onderzoek bestond uit de analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen. Om die papers te verzamelen werden verschillende docenten (met 'schrijfp opdrachten' in hun opleidingsonderdeel) aan de KU Leuven aangeschreven met de vraag om materiaal (van eerstejaarsstudenten) ter beschikking te stellen. Dat leverde meer dan driehonderd papers op, waaruit een selectie gemaakt werd op basis van een aantal parameters en criteria.

Ten eerste is er geprobeerd zo veel mogelijk faculteiten bij het onderzoek te betrekken. De uiteindelijk geanalyseerde papers zijn afkomstig uit de opleidingen Geschiedenis, Kunstwetenschappen en Archeologie (van de faculteit Letteren), de opleidingen Chemie en Informatica (van de faculteit Wetenschappen), de opleiding Bio-ingenieurswetenschappen (van de faculteit Bio-ingenieurswetenschappen), Pedagogische Wetenschappen (van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen), Politieke en Sociale Wetenschappen (van de faculteit Sociale Wetenschappen), Rechten (van de faculteit Rechtsgeleerdheid) en Wijsbegeerte (van het Hoger Instituut voor Wijsbegeerte). Zo zijn zowel de humane als de exacte wetenschappen vertegenwoordigd. Bij de faculteiten Ingenieurswetenschappen en Farmaceutische Wetenschappen bleek geen geschikt materiaal voorhanden, aangezien de eerstejaarsstudenten daar weinig of geen 'schrijfp opdrachten' krijgen (cf. infra). Van de faculteiten Economie en Bedrijfswetenschappen, Bewegings- en Revalidatiewetenschappen en Geneeskunde kwam geen respons, althans niet van de aangeschreven docenten.

Niet alle faculteiten zijn dus vertegenwoordigd binnen dit onderzoek, maar toch is de spreiding als representatief te beschouwen. Het is immers niet de bedoeling van deze analyse een vergelijking te maken tussen de verschillende faculteiten of uitspraken te doen over het gemiddelde taalvaardigheidsniveau per opleiding. Wel is het de bedoeling een representatieve steekproef te trekken om op basis daarvan - zonder exhaustief te willen zijn - de meest voorkomende taalfouten in papers van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven te kunnen benoemen.

Er is bewust gekozen voor papers van eerstejaarsstudenten, omdat zo de concrete problemen van starters aan het licht komen. Op die manier kan immers blijken welke eventuele tekorten beginnende studenten vertonen en op welke gebieden ze mogelijk onvoldoende voorbereid zijn tijdens hun schoolperiode. Negen van de tien 'deelnemende' faculteiten leverden dan ook papers van eerstejaarsstudenten; enkel voor de faculteit Rechten - waarbinnen de studenten geen schrijfp opdrachten krijgen tijdens het eerste jaar, maar wel actief met (juridisch) schrijven bezig zijn vanaf het tweede jaar - zijn papers van studenten uit de tweede bachelor geanalyseerd.

Uit praktische overwegingen - namelijk: het beperkte bereik van deze masterproef - zijn niet alle verzamelde papers aan een analyse onderworpen en ook niet alle geselecteerde papers volledig geanalyseerd. Om een goed beeld te krijgen van de schrijfvaardigheid van de student is dat ook niet noodzakelijk, aangezien heel de paper dezelfde stijl heeft en dus waarschijnlijk ook dezelfde, terugkomende fouten bevat. Voor elke faculteit zijn daarom tien papers gekozen, vijf goede en vijf minder goede (op basis van een inhoudelijke evaluatie door de vakdocent). Dat laatste criterium werd nagestreefd om een representatief en evenwichtig beeld te krijgen van de studentenpopulatie, maar kon ook niet altijd in rekening gebracht worden. Wanneer het eindcijfer van de paper niet werd meegedeeld - wat het geval was voor zeven van de tien papers van Bio-ingenieurswetenschappen en voor alle papers van Rechten en Archeologie -, was het immers niet mogelijk de selectie (deels) op basis van de beoordelingen te maken.

Van alle geselecteerde papers zijn uiteindelijk telkens gemiddeld twee pagina's (met een marge van 1,5 tot 2,5) geanalyseerd. Door de verschillende lettergroottes, regelafstanden en de eventuele afbeeldingen in sommige teksten kon de totale hoeveelheid geanalyseerde tekst echter nooit volledig gelijk zijn voor alle papers.

Daarnaast valt op te merken dat niet al de onderzochte teksten 'papers' zijn in de strikte zin van het woord: het materiaal is immers ook erg verschillend in aard en lengte. Bij Wijsbegeerte gaat het bijvoorbeeld slechts om een kleine opdracht (die helemaal geanalyseerd werd), terwijl de 'schrijfopdrachten' van Pedagogische Wetenschappen, Politieke en Sociale Wetenschappen, Kunstwetenschappen, Geschiedenis, Rechten, Archeologie en Informatica wel van een grotere omvang zijn. De werkstukken van Chemie en Bio-ingenieurswetenschappen zijn eerder verslagen, die - net als de meer omvangrijke papers van Informatica - bovendien het resultaat zijn van een groepswerk. Ook dat laatste is een niet onbelangrijke factor, aangezien groepswerken het voordeel (zouden moeten) hebben van de mogelijkheid tot *peer review*. Verder zullen eveneens de verschillende opleidingsspecifieke richtlijnen mogelijk implicaties hebben voor de uiteindelijke resultaten van de foutenanalyse. Meer informatie over de papers per opleiding is terug te vinden in een overzichtelijke tabel in bijlage 1.

2.2 De enquêtes

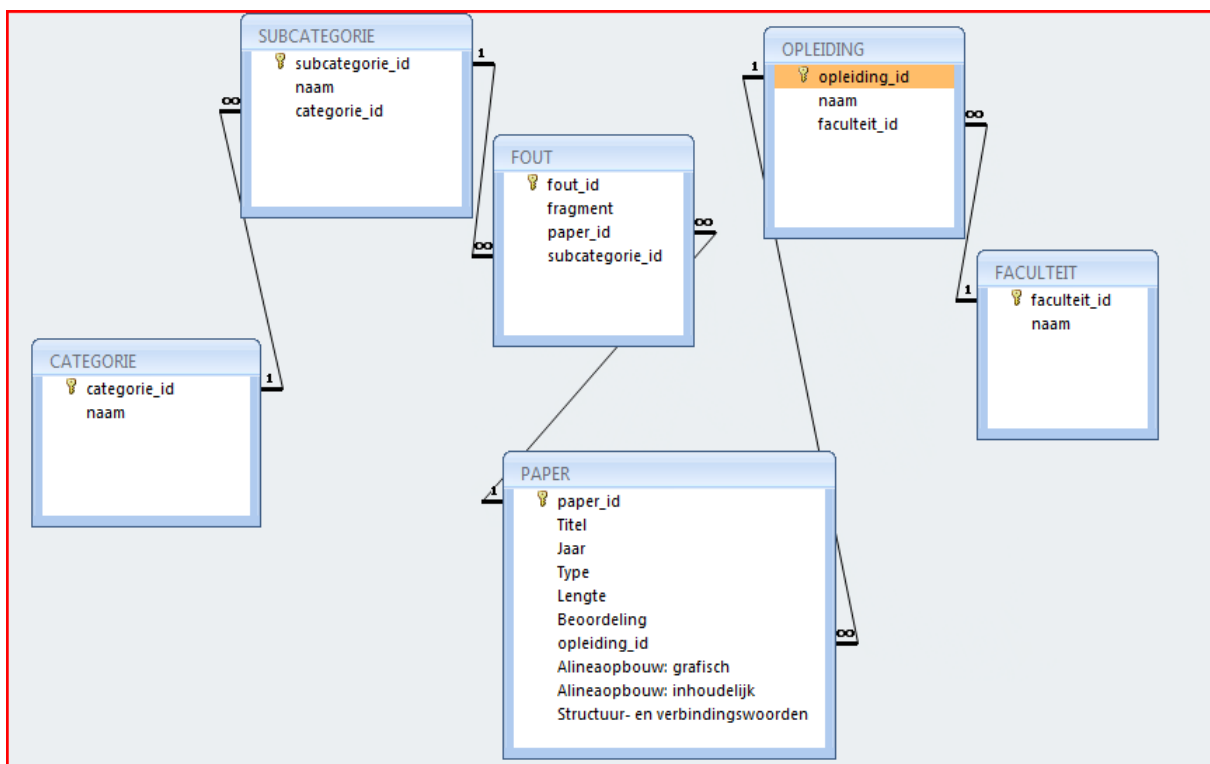
Bij de oproep aan de docenten om enkele papers van eerstejaarsstudenten ter beschikking te stellen, hoorde ook een enquête. De docenten die die beantwoordden, waren verbonden aan de opleidingen Wijsbegeerte, Chemie, Bio-ingenieurswetenschappen, Geschiedenis, Pedagogie, Rechten en Sociale Wetenschappen. Zo werden in totaal negen ingevulde enquêtes verzameld. In de enquête werd gepeild naar de ervaringen en meningen van de docenten. Ze kregen onder andere vragen over het taalvaardigheidsniveau van hun studenten, over hun aandacht voor taal tijdens de colleges en over de rol van het schoolvak Nederlands in het secundair onderwijs. Een beknopte samenvatting van de belangrijkste

antwoorden en conclusies is te vinden in de bespreking in paragraaf 3.7. De volledige vragenlijst is als bijlage opgenomen aan het einde van deze paper.

2.3 De databank

Om de fouten (in aantal en in soort) nauwkeurig bij te houden tijdens de analyse van de papers, werd gebruikgemaakt van een databank in Access.⁵³ De volgende paragrafen zullen de opbouw en structuur van die databank kort beschrijven.

De databank bestaat allereerst uit een lijst van de honderd geanalyseerde papers. Voor elke paper zijn naast een nummer en een titel ook de volgende kenmerken opgenomen: het jaar (de fase) waarin de paper geschreven is, het type, de lengte (van het geanalyseerde deel) en de beoordeling door de docent (een cijfer op 20). Alle papers zijn verbonden aan bepaalde opleidingen, die op hun beurt weer verbonden zijn aan bepaalde faculteiten. De fouten die tijdens de analyse gevonden werden, zijn manueel ingegeven voor elke paper en kregen naargelang het type taalfout telkens een bepaalde code mee. Dankzij dat codesysteem van categorieën en subcategorieën geeft de databank een goed overzicht van de gebieden waarop studenten de meeste fouten maken. De onderstaande figuur geeft de algemene structuur van de databank en de relaties tussen de verschillende entiteiten weer.



Figuur 1: Algemene structuur van de databank en relaties tussen de verschillende entiteiten

⁵³ D. SPEELMAN, *Informatiekunde voor taal- en literatuurstudenten (Syllabus)*, Leuven, 2011, module 3-4

De (hoofd)categorieën bij dit foutenonderzoek waren: *grammatica (woord)*, *grammatica (zin)*, *woordenschat*, *spelling*, *interpunctie*, *stijl en register* en *tekstopbouw*. Een meer concrete beschrijving van de verschillende foutencategorieën volgt hierna, maar voorbeeldzinnen uit het corpusonderzoek zullen pas aan bod komen bij de eigenlijke analyse. Wel is hier reeds aandacht voor de definities van de categorieën en hun subcategorieën, waaronder ook nog verschillende types taalfouten vallen. De foutentypologie is immers slechts een artificiële indeling die structuur moet brengen in het heterogene foutenlandschap. Deze paragraaf wil dus in de eerste plaats een overzicht bieden van de gebruikte methode in dit onderzoek; paragraaf 2.4 zal nadien nog dieper ingaan op de foutencategorieën die meer uitleg behoeven, en zal aan de hand van enkele normatieve naslagwerken een theoretische basis en achtergrond geven aan deze aanpak.

Grammatica (woord)

- Werkwoordelijke eindgroep
- Werkwoordstijden
- Passief/actief
- Congruentie
- Incorrect lidwoord
- Enkelvoud/meervoud
- Vervoeging
- Verbuiging
- Nominalisering
- Negatie

De categorie *grammatica (woord)* bestaat uit de subcategorieën *werkwoordelijke eindgroep*, *werkwoordstijden*, *passief/actief*, *congruentie*, *incorrect lidwoord*, *enkelvoud/meervoud*, *vervoeging*, *verbuiging*, *nominalisering* en *negatie*. Die eerste foutencategorie, *werkwoordelijke eindgroep*, bevat voornamelijk zinnen met een doorbreking van de werkwoordelijke eindgroep, maar ook zinnen waarbij het eerste deel van een scheidbaar samengesteld werkwoord niet aan het werkwoord vast wordt geschreven (waar dat wel zou moeten). De tweede foutengroep, *werkwoordstijden*, omvat enerzijds de keuze voor een verkeerde werkwoordstijd in het algemeen en anderzijds het inconsequente gebruik van werkwoordstijden (wat bijvoorbeeld het geval is wanneer studenten tegenwoordige en verleden tijd ‘mengen’ binnen eenzelfde alinea). De subcategorie *passief/actief*, vervolgens, verwijst naar een overdadig gebruik van passiefconstructies binnen eenzelfde gedachte-eenheid, ook wel bekend onder de term ‘passivitis’ (cf. infra). De vierde subcategorie, *congruentie*, is een vrij homogene categorie die uitsluitend fouten tegen de congruentie tussen onderwerp en werkwoord bevat. Onder de noemer *incorrect lidwoord*, daarentegen, valt niet alleen het gebruik van het foutieve lidwoord, maar ook ontbrekende lidwoorden, overbodige lidwoorden en het gebruik van het verkeerde aanwijzende voornaamwoord (wat immers ook een fout tegen het woordgeslacht is). In het subdomein rond

enkelvoud/meervoud zijn de volgende fouten opgenomen: ontbrekende meervoudsuitgangen, geen congruentie tussen lidwoord en substantief en fouten tegen “zo’n - zulke”. De subcategorieën *vervoeging* en *verbuiging* bevatten - zoals hun namen al doen vermoeden - respectievelijk fouten tegen de vervoeging van werkwoorden en fouten tegen de verbuiging van adjectieven. Tot die laatste groep behoort ook de foutieve vorming van de comparatief of de superlatief. De voorlaatste foutengroep, *nominalisering*, verwijst naar het overdreven en/of overbodig gebruik van nominalisering. Bij *negatie*, ten slotte, zijn de zinnen opgenomen die een omslachtig gebruik van de negatie vertonen.

Grammatica (zin)

- Ontbrekende elementen
- Onlogische (woord)volgorde
- Onlogische zinnen
- (Te) korte zinnen
- (Te) lange zinnen

In de hoofdcategorie van de zinsbouw, *grammatica (zin)*, zijn in totaal vijf subcategorieën opgenomen: *ontbrekende elementen*, *onlogische (woord)volgorde*, *onlogische zinnen*, *(te) korte zinnen* en *(te) lange zinnen*. De benamingen van die categorieën spreken grotendeels voor zich, maar ter aanvulling volgt hier toch nog een meer gedetailleerde beschrijving. Met *ontbrekende elementen*, bijvoorbeeld, worden niet alleen ontbrekende woorden in de zin aangeduid, maar ook ‘zinnen’ zonder werkwoord of onderwerp. Bij de subcategorie *onlogische zinnen* is het bovendien belangrijk te benadrukken dat het hier gaat om zinnen die niet lopen door een slechte woordkeuze, een slechte constructie of onuitgesproken gedachtesprongen. Wanneer de zinsconstructies op zich niet fout zijn, maar wel niet ‘to-the-point’, horen ze thuis in de categorie van omslachtig taalgebruik (bij *stijl en register*). Als maat voor (te) korte en (te) lange zinnen is gekozen voor een minimum van 8 en een maximum van 35 woorden.⁵⁴

Woordenschat

- Incorrecte betekenis
- Collocatie
- Incorrect idioom
- Woordkeuze (beperkte academische woordenschat)

De hoofdcategorie *woordenschat* bevat slechts vier subcategorieën: *incorrecte betekenis*, *collocatie*, *incorrect idioom* en *woordkeuze (beperkte academische woordenschat)*. Die eerste categorie spreekt voor zich, maar de drie andere behoeven meer uitleg. De term *collocatie* verwijst in de eerste plaats naar een vaste woordgroep, maar de gelijknamige

⁵⁴ L. DE WACHTER & J. HEEREN, o.c., 2011

categorie in dit foutenonderzoek is iets ruimer dan dat. Naast werkwoorden en substantieven met een verkeerde voorzetselconstructie zijn immers ook - meer algemeen - fouten opgenomen die het gevolg zijn van een verkeerde voorzetselkeuze en fouten tegen het vragend voornaamwoordelijk bijwoord (bijvoorbeeld het gebruik van “waar” in plaats van “waarin” in bepaalde contexten). Ook fouten tegen uitdrukkingen of idiomen hebben een bredere interpretatie gekregen voor de subcategorie *incorrect idiom*. Die categorie omvat voornamelijk contaminaties, uitdrukkingen die de student zelf bedacht heeft en als/dan-fouten. De laatste subcategorie voor dit onderdeel, *woordkeuze*, is niet eenvoudig te omschrijven. De beoordeling van een al dan niet te beperkte academische woordenschat is in bepaalde gevallen immers onvermijdelijk vrij subjectief. In het algemeen draait het hier om situaties waarin beter een ‘rijker’ woord was gekozen. Het herhaaldelijk gebruik van ‘lege’ werkwoorden zoals “zijn” of “hebben” oogt bijvoorbeeld niet erg academisch. Ook het onnodige gebruik van Engelse termen is aan deze categorie toegevoegd.

Spelling

- (Overbodige of ontbrekende) diakritische tekens
- Omissie
- Additie
- Incorrect hoofdlettergebruik
- Schrijfwijze van cijfers
- Afkortingen
- Restcategorie: incorrecte schrijfwijze

De volgende categorie, *spelling*, is heel wat eenvoudiger af te bakenen en te beoordelen, aangezien het daarbij om algemeen geldende regels gaat. Dit domein bevat de subdomeinen (*overbodige of ontbrekende*) *diakritische tekens*, *omissie* (weglating), *additie* (toevoeging), *incorrect hoofdlettergebruik*, *de schrijfwijze van cijfers*, *afkortingen* en de *restcategorie: incorrecte schrijfwijze*. Aangezien het aan te raden is om getallen tot twintig, de tientallen tot honderd, de honderdtallen tot duizend, enzovoort, voluit te schrijven, zijn zinnen waarbij dat niet het geval was, als fout aangerekend. In bepaalde contexten en opleidingen (die met exacte informatie werken) is het echter wél gebruikelijk getallen in cijfervorm te noteren; in die gevallen werden de niet voluit geschreven getallen - net als aanduidingen als “de jaren 70” of “de 18^{de} eeuw” - uiteraard niet fout gerekend. Ook een overvloedig gebruik van afkortingen wordt ten sterkste afgeraden in academische teksten. Toch zijn niet alle afkortingen die op zich overbodig zijn, fout gerekend in dit onderzoek. Enkel incorrecte afkortingen en het overdreven gebruik van afkortingen zijn afgestraft. De restcategorie, ten slotte, kan geïnterpreteerd worden als een aanvulling bij de categorieën additie en omissie, aangezien deze subcategorie zinnen opneemt met woorden waarbij een letter of een deel van een woord verkeerd geschreven is. Daarnaast is de restcategorie ook geschikt voor fouten tegen aaneenschrijvingen, het foutieve gebruik van het koppelteken, de foutieve vorming van samenstellingen, fouten tegen de bezits-s, enzovoort.

Interpunctie

- Overbodige leestekens
- Ontbrekende leestekens
- Incorrect gebruikte leestekens

Onder de categorie *interpunctie* vallen alle fouten tegen leestekens. De drie subcategorieën daarbij zijn: *overbodige leestekens*, *ontbrekende leestekens* en *incorrect gebruikte leestekens*. Fouten tegen aanhalingstekens zijn echter buiten beschouwing gelaten om de foutencategorieën en het onderzoek in het algemeen niet onnodig groot te maken.

Stijl en register

- Persoonlijk of verhalend taalgebruik
- Spreektaal en informeel taalgebruik
- Vaag taalgebruik
- Archaïsch of omslachtig taalgebruik

Bij *stijl en register* vallen vier verschillende subcategorieën te onderscheiden: *persoonlijk of verhalend taalgebruik*, *spreektaal en informeel taalgebruik*, *te vaag taalgebruik* en *archaïsch of omslachtig taalgebruik*. Dat onderscheid is echter niet altijd eenvoudig te maken; vooral de eerste twee subcategorieën staan bijvoorbeeld erg dicht bij elkaar. *Persoonlijk of verhalend taalgebruik* bevat ten eerste het gebruik van *ik*, *jij/je* of *wij/we*, elementen die niet gepast zijn in een objectieve, wetenschappelijke tekst. Ook de aanspreking van de lezer - bijvoorbeeld in constructies als “Denk maar eens aan...” of in vragen aan de lezer - kan daarmee in verband gebracht worden. Verder behoren ook uitspraken die met emoties te maken hebben, uitsmijters, persoonlijke bedenkingen en waardeoordelen tot deze subcategorie. Bij dat alles valt wel op te merken dat niet elke opleiding (voor elke opdracht) even streng is voor het gebruik van zulke ‘persoonlijke’ elementen. Bij een stageverslag bijvoorbeeld wordt het gebruik van “ik” en van persoonlijke meningen uiteraard niet afgekeurd. De tweede subcategorie, *spreektaal en informeel taalgebruik*, bevat eveneens elementen die niet thuishoren in een academische tekst: spreektaalige constructies (zoals tussenvoegsels), stopwoordjes (zoals “dus”), clichés en informeel of gekleurd taalgebruik. In een academische context is het bovendien belangrijk om precies te zijn; daarom is ook *vaag taalgebruik* te vermijden. Woorden zoals “men” of “enkele” of vage formuleringen in het algemeen vallen onder die categorie. Het laatste subdomein, *archaïsch of omslachtig taalgebruik*, bevat twee verschillende soorten fouten: enerzijds het gebruik van archaïsche elementen en anderzijds het gebruik van omslachtige formuleringen.

Tekstopbouw

- Redundantie
- Verwijs- en signaalwoorden
- Voegwoorden

Tekstopbouw is het meest complexe domein van de beoordeling, ook al bevat die hoofdcategorie slechts drie subcategorieën in de databank: *redundantie*, *verwijs- en signaalwoorden* en *voegwoorden*. De foutencategorie *redundantie* omvat tekstdelen waarin bepaalde woorden of woordgroepen nodeloos herhaald worden. (Een synoniem of verwijswoord zou dan de oplossing kunnen bieden.) Ook tautologieën en pleonastische uitdrukkingen, waarbij het deels om inhoudelijke herhalingen gaat, horen thuis in deze categorie. Fouten tegen *verwijs- en signaalwoorden* zijn zowel deze/die- en dit/dat-fouten als foutieve verwijzingen met hij/zij/het of zijn/haar/hun. Verder zijn ook verwijzingen naar iets wat niet eerder vermeld is in de tekst en verkeerde betrekkelijke voornaamwoorden in deze categorie opgenomen. De subcategorie van de *voegwoorden*, ten slotte, bestaat uit fouten tegen de plaatsing en/of de betekenis van voegwoorden. In de eerste plaats gaat het daarbij om nevenschikkende voegwoorden aan het begin van een zin.

Op het gebied van tekstopbouw was er tijdens de analyse van de papers ook aandacht voor de alineaopbouw. Die werd echter op een alternatieve manier beoordeeld: aan de hand van een graduele schaal kreeg elke paper een score toegekend voor de onderdelen *alineaopbouw: grafisch*, *alineaopbouw: inhoudelijk* en *structuur- en verbindingswoorden*. In feite zijn ook die onderdelen subcategorieën van de hoofdcategorie *tekstopbouw*, maar uit praktische overwegingen werden zij als attributen binnen de tabel PAPER opgenomen (zoals af te lezen op figuur 1).

Zo kon voor elke record, dus elke paper, een waarde A (goed tot zeer goed), B (voldoende tot vrij goed), C (onvoldoende) of D (slecht) worden toegevoegd voor elk van de zonet gepresenteerde onderdelen van alineaopbouw. De onderstaande tabellen maken de concrete methode en interpretatie bij die lettertoekenning duidelijk.

| | Alineaopbouw: grafisch (indeling en lengte) |
|----------|---|
| A | De tekst is goed opgedeeld in alinea's. De alinea's hebben alle een aanvaardbare lengte (zes à zeven zinnen en in elk geval niet langer dan een pagina). Kortere alinea's kunnen wel voor een inleiding of besluit. |
| B | De tekst is opgedeeld in alinea's, maar de indeling is (grafisch gezien) niet helemaal adequaat: vaak worden er te korte of te lange alinea's gebruikt. |
| C | De tekst is bijna niet opgedeeld in alinea's. |
| D | De tekst is niet opgedeeld in alinea's. |

| Alineaopbouw: inhoudelijk | |
|----------------------------------|--|
| A | (Bijna) elke alinea vertoont een inhoudelijke samenhang en wordt ingeleid door een goede topiczin. |
| B | De onderverdeling in alinea's komt in grote mate overeen met de inhoudelijke indeling van de tekst. Kleine afwijkingen kunnen voorkomen. |
| C | Soms zijn de gedachtelijnen binnen eenzelfde alinea niet duidelijk en/of niet rechtlijnig. Daardoor wordt de coherentie verstoord. |
| D | De alinea vertoont nauwelijks een inhoudelijke samenhang. Er zijn te veel (gedachte)sprongen. |

| Structuur- en verbindingswoorden | |
|---|--|
| A | De samenhang en structuur van de tekst worden goed ondersteund door structuur- en verbindingswoorden. |
| B | Structuur- en verbindingswoorden komen regelmatig voor in de tekst, maar zouden in veel gedeelten nog meer (of beter) gebruikt mogen worden. |
| C | Structuur- en verbindingswoorden komen nauwelijks voor. |
| D | De tekst vertoont duidelijk te veel parataxis, waardoor het geheel niet aangenaam leest. Structuur en verbindingswoorden ontbreken (bijna helemaal). |

Aan de hand van bovenstaande foutentypologie is het mogelijk een doelgerichte foutenanalyse van de papers van de eerstejaarsstudenten uit te voeren. In het volgende hoofdstuk zullen die analyse en haar resultaten uitgebreid besproken worden. Enkele voorbeeldzinnen uit het corpusonderzoek zullen daarbij als illustratie dienen bij de meest voorkomende fouten.

2.4 Gehanteerde normen en criteria voor de foutencategorieën

In de vorige paragraaf is getracht de foutencategorieën op een beknopte en objectieve manier te beschrijven. Deze paragraaf wil echter nog een meer uitgebreide verklaring geven bij enkele subcategorieën. Daarbij zal enerzijds worden ingegaan op de begrenzing van verschillende foutencategorieën en anderzijds ook op het 'waarom' van de fouten. Beide aspecten zijn namelijk van toepassing op die categorieën die fouten bevatten die niet duidelijk omlijnd zijn en/of niet echt 'fout' zijn volgens de directe regels van het Nederlands (cf. infra). Ten gevolge daarvan zal het bij de analyse en interpretatie van de resultaten ook nodig zijn de omvang van bepaalde foutencategorieën te nuanceren en te relativeren. Onderstaande beschrijvingen schetsen alvast de achtergronden die de basis zullen vormen tijdens dat interpretatieproces.

Passivitis

De term 'passivitis' verwijst naar een overvloedig en onnodig gebruik van passieven. Passiefconstructies op zich zijn zeker niet fout, maar leiden vaak al snel tot een holle, onpersoonlijke en afstandelijke tekst. Veel passiefvormen verhogen daarenboven de kans op

een omslachtige formulering. Daarom is het aan te raden niet te overdrijven met passieve zinnen en de voorkeur te geven aan een directe, actieve formulering. Dat wil echter niet zeggen dat passievormen te allen tijde vermeden moeten worden. Wie krampachtig elke passieve zin actief probeert te herformuleren, creëert immers in veel gevallen een onnatuurlijk klinkende tekst. Bovendien kunnen passiefconstructies bijzonder functioneel zijn, bijvoorbeeld wanneer de nadruk op de handeling moet liggen (en niet op de handelende persoon) of gewoonweg om voor afwisseling te zorgen.⁵⁵

Met bovenstaande aanbevelingen in het achterhoofd zijn passiefconstructies die de leesbaarheid en levendigheid van de tekst afzwakken, in dit onderzoek als fout aangerekend. In de eerste plaats zijn alle alinea's of gedachte-eenheden die drie of meer passieve vormen bevatten, opgenomen in de databank (criterium van het overvloedige gebruik); daarnaast zijn ook zinnen met slechts twee opeenvolgende passievormen als fout aangerekend wanneer de passiefconstructie ervoor zorgt dat de formulering onnatuurlijk of 'verzwaard' klinkt (criterium van het onnodige gebruik).

Nominalisering

Bij nominalisering - ook wel bekend onder de noemer 'naamwoordstijl' - worden zelfstandige naamwoorden gevormd door het lidwoord 'het' voor een werkwoord te plaatsen of het werkwoord een achtervoegsel zoals *-ing* te geven. Zulke vormen zijn taalkundig gezien niet fout, maar worden wel in verband gebracht met vaag taalgebruik en stroef geformuleerde boodschappen.⁵⁶ Door vervoegde werkwoorden te gebruiken, is het bovendien duidelijk(er) wie wat doet. Wie zijn tekst levendig wil houden, kiest dus best niet te vaak voor de naamwoordstijl en geeft waar mogelijk de voorkeur aan werkwoorden. In dit onderzoek zijn bij de beoordeling van de papers op het gebruik van nominalisering - net zoals bij de beoordeling van de passievormen - zowel kwantitatieve als kwalitatieve criteria gebruikt. De foutencategorie bevat dus enerzijds alinea's of gedachte-eenheden met veel genominaliseerde werkwoorden en anderzijds ook zinnen met een enkele, losse nominalisering die onnatuurlijk of stroef aandoet.

(Te) korte en (te) lange zinnen

In wetenschappelijke teksten is de richtlijn voor de zinslengte meestal 20 à 25 woorden. In dit onderzoek zijn zinnen van 8 woorden of minder als 'kort' bestempeld en zinnen vanaf 35 woorden als lang beschouwd. Het gaat ook hier weer over fouttypes die niet altijd 'fout' of af te raden zijn. Het is zelfs aan te bevelen voor de leesbaarheid om voldoende af te wisselen tussen langere en korte zinnen. Bovendien is het afhankelijk van de inhoud welke zinslengte nodig of verkieslijk is. Stellingen en definities zijn immers vaak sprekender in kortere formuleringen die de aandacht trekken. Langere zinnen zijn dan weer nuttig voor uitweidingen of uitleg bij een eerder geformuleerde stelling. Te veel opeenvolgende korte of

⁵⁵ L. DE WACHTER & C. VAN SOOM, *Academisch schrijven. Een praktische gids*, Leuven/Den Haag, Acco, 2008, p. 79-83; Taalunieversum. <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/502/> (geconsulteerd op 29 januari 2013); Taaltelefoon. <http://taaltelefoon.vlaanderen.be/nlapps/docs/default.asp?id=2850> (geconsulteerd op 29 januari 2013)

⁵⁶ Taalunieversum. <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/565/> (geconsulteerd op 29 januari 2013)

lange zinnen zorgen echter voor een ongepaste stijl, zeker in academische teksten: een opeenvolging van korte zinnestukjes creëert een staccato-effect, terwijl een opeenvolging van lange zinnen de complexiteit van de tekst verhoogt en daardoor ook vaak de leesbaarheid verlaagt.⁵⁷

Schrijfwijze van cijfers

In het algemeen geldt dat getallen tot twintig, de tientallen tot honderd, de honderdtallen tot duizend, enzovoort, voluit moeten worden geschreven. Op deze regel bestaan echter enkele uitzonderingen. Zo is het bijvoorbeeld beter om te vermijden om in één zin of alinea zowel getallen in woorden als in cijfers te gebruiken. Om een dergelijke mix van woorden en cijfers te voorkomen, worden in dat geval doorgaans enkel cijfers gebruikt. Daarnaast is het ook bij exacte informatie (zoals maten, gewichten, data, temperaturen...) eerder gebruikelijk de getallen in cijfervorm te noteren. Omdat niet-voluitgeschreven getallen in papers of scripties uit een wetenschappelijke richting bijgevolg logisch en aanvaardbaar zijn, is deze foutencategorie grotendeels buiten beschouwing gelaten voor de opleidingen Chemie en Bio-ingenieurswetenschappen. Enkel bij rangtelwoorden of onderdelen van de paper waarin algemene informatie wordt gegeven (los van exacte en wetenschappelijk gerelateerde informatie), zijn nog enkele fouten in dit verband opgetekend.

Afkortingen

Het gebruik van afkortingen heeft verschillende voordelen: ze zijn kernachtig en besparen plaats en tijd. Toch is het aan te bevelen er zuinig mee om te springen, aangezien ze ondoorzichtig kunnen zijn voor niet-ingewijden. Ook voor vakspecialisten is een tekst vol afkortingen niet altijd even aangenaam en leesbaar.⁵⁸ Een tekst met weinig of geen afkortingen is meestal veel toegankelijker voor de lezer. In dit onderzoek is echter niet erg streng verbeterd op afkortingen: enkel een duidelijk overbodig gebruik van afkortingen en niet-reglementaire vormen zijn als fout opgenomen.

Vaag taalgebruik

Binnen een wetenschappelijke en academische stijl dient vaag taalgebruik steeds vermeden te worden. Vage woorden of uitdrukkingen dragen immers niet bij tot inhoudelijke precisie. Om de inhoud van de boodschap optimaal tot bij de lezer te brengen, is het aangeraden zo concreet mogelijk te zijn en vage woorden zoals 'enkele', 'sommige' en 'bepaalde' waar mogelijk te vervangen door meerzeggende alternatieven. Ook het gebruik van de men-vorm wordt in het algemeen afgeraden: het voornaamwoord 'men' is te formeel, vaag en onpersoonlijk en verstoort de levendigheid van de tekst.⁵⁹ De bovenstaande vormen en alle andere gevallen van vaag taalgebruik zijn in dit onderzoek dus telkens als afzonderlijke fout opgenomen.

⁵⁷ L. DE WACHTER & C. VAN SOOM, *o.c.*, 2008, p. 88-93

⁵⁸ L. DE WACHTER & C. VAN SOOM, *o.c.*, 2008, p. 99-100

⁵⁹ L. DE WACHTER & C. VAN SOOM, *o.c.*, 2008, p. 93-95; Taalunieversum.

<http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/533/> (geconsulteerd op 29 januari 2013)

Archaïsch of omslachtig taalgebruik

Onder veel studenten (en taalgebruikers in het algemeen) leeft het misverstand dat een wetenschappelijke paper of academische tekst zo veel mogelijk formele woorden moet bevatten. Een tekst die vol formele en archaïsche vormen staat, leest echter helemaal niet aangenaam. Het is dan ook niet verboden - en zelfs aangeraden - meer moderne en vlottere synoniemen te gebruiken. Over de complexiteit van zinsstructuren bestaat al een even groot misverstand: lange zinnen en ingewikkelde constructies met veel bijzinnen geven niet altijd een academische en intellectuele status aan de tekst, maar zijn vaak omslachtig. Zulke formuleringen werken storend voor de lezer en dergelijke zinnen zouden krachtiger worden door overtollige woorden te schrappen en een meer actieve stijl te hanteren.⁶⁰

Persoonlijk of verhalend taalgebruik / Spreektaal en informeel taalgebruik

In een academische context is het belangrijk neutraal en objectief te schrijven. In strikt wetenschappelijke papers is het dan ook noodzakelijk voldoende aandacht te besteden aan de stijl: persoonlijke bedenkingen, waardeoordelen, uitsmijters, clichés, aansprekingen van het publiek en gekleurd taalgebruik kunnen bijvoorbeeld niet. In journalistieke stukken, populairwetenschappelijke teksten en essays zijn die regels echter niet altijd van toepassing en past een persoonlijke invalshoek wel. Bovendien bestaat er over bepaalde elementen ook discussie en kunnen de richtlijnen van de verschillende opleidingen sterk van elkaar afwijken. Die verschillen hebben mogelijk ook implicaties voor de resultaten van dit onderzoek. Een belangrijk discussiepunt (en eveneens een moeilijkheid voor de meeste studenten) is het gebruik van de presenteervorm of, met andere woorden, de keuze voor 'ik', 'wij', 'je', 'u' enzovoort. Hoewel er weinig of geen universele regels bestaan op dat gebied, zijn er wel enkele algemene richtlijnen die men bij het schrijven in het Nederlands best in het achterhoofd houdt. In een argumenterende passage kan begrip worden opgebracht voor het gebruik van 'ik', maar in het algemeen wordt dat persoonlijke voornaamwoord beter vermeden. Door geen 'ik' te gebruiken, krijgt de tekst immers een universeler en objectiever karakter. Ook het gebruik van 'je' is eventueel aanvaardbaar in bepaalde contexten, zij het enkel als een neutrale vorm. Aansprekingen van de lezer met 'je' zijn binnen een wetenschappelijke, academische stijl nooit passend. In principe is het dus aan te bevelen de je-vorm eveneens zo veel mogelijk te vermijden. Bovendien riskeert de schrijver door het gebruik van dergelijke persoonlijke voornaamwoorden sneller te vervallen in meer ongepaste persoonlijke en/of verhalende uitingen.⁶¹

Naast de vuistregel van de consequentie kan het bij de keuze voor de juiste en meest gepaste presenteerstijl voor de student nuttig zijn om zich bij het begin van de opdracht af te vragen wie het doelpubliek is en wat de bedoeling is van de tekst die hij/zij gaat schrijven. In dit onderzoek is vrij streng verbeterd op fouten tegen stijl en register. Ook het gebruik van 'ik', 'je' en 'we' is telkens opgenomen in de databank, behalve voor de verslagen van de

⁶⁰ L. DE WACHTER & C. VAN SOOM, *o.c.*, 2008, p. 77-78; Genootschap Onze Taal.
<http://www.onzetaal.nl/taaladvies/advies/ouderwets-taalgebruik> (geconsulteerd op 26 februari 2013)

⁶¹ L. DE WACHTER & C. VAN SOOM, *o.c.*, 2008, p. 79-84

opleidingen Chemie en Bio-ingenieurswetenschappen. In zulke verslagen van respectievelijk een eigen onderzoek naar veiligheid in het laboratorium en een veldwerk is het gebruik van 'ik' en 'we' immers bijna onvermijdbaar.

Verwijs- en signaalwoorden

Als de aanwijzende voornaamwoorden *die* en *dat* zelfstandig gebruikt worden, verwijzen ze terug naar een persoon of zaak die al eerder genoemd is, terwijl *deze* en *dit* vooruitwijzen. Anaforische verwijzingen met *deze*, *dit* en *hier* of cataforische verwijzingen met *die*, *dat* en *daar* zijn dus te vermijden, behalve wanneer ze gebruikt worden in contexten van nadruk. In welke mate die 'te vermijden' verwijzingen echt 'fout' zijn, is echter nog maar de vraag. Het onderscheid wordt de dag van vandaag immers ook in kranten vaak niet meer volgehouden. Mogelijk is hier een verschuiving aan de gang waardoor de 'foutieve' vormen op lange termijn eveneens aanvaard zullen worden. De adviezen en aanbevelingen die de verschillende taalkundige instanties formuleren, zijn overigens niet allemaal even streng. Toch lijkt de meerderheid het erover eens te zijn dat terugverwijzen met *deze* of *dit* niet past in correct geschreven teksten, al is het maar omdat een dergelijke formulering nogal nadrukkelijk en formeel is.⁶²

Voegwoorden

In de vorige paragraaf werd al duidelijk dat de foutencategorie *voegwoorden* in dit onderzoek in de eerste plaats verwijst naar het gebruik van nevenschikkende voegwoorden aan het begin van een zin. Bij de foutenanalyse zijn dan ook alle zinnen waarin dat het geval was, opgenomen in de databank. In werkelijkheid zijn er echter situaties waarin voegwoorden zoals 'en', 'of' en 'maar' aan het begin van een zin wel kunnen. Zeker in journalistieke teksten of teksten met een meer informeel karakter komt dat meermaals voor. Voor zakelijke teksten wordt het echter wel afgekeurd of bestempeld als 'minder geschikt'.⁶³ Daarom zijn in dit onderzoek alle onafhankelijke zinnen die beginnen met een voegwoord, als fout aangerekend.

⁶² Taaltelefoon. <http://taaltelefoon.vlaanderen.be/nlapps/docs/default.asp?id=2697>; VRT Taalnet. <http://www.vrt.be/taal/deze-die-dit-dat>; Genootschap Onze Taal. <http://www.onzetaal.nl/taaladvies/advies/dit-dat>; Taalunieversum. <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/214/> (alle geconsulteerd op 29 januari 2013)

⁶³ Taalunieversum. <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/257/>; Taalunieversum. <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/1580/>; Taaltelefoon. <http://taaltelefoon.vlaanderen.be/nlapps/docs/default.asp?id=3532> (alle geconsulteerd op 29 januari 2013)

3. Resultaten

3.1 Analyse van de algemene resultaten

Allereerst zal beschreven worden tegen welke hoofdcategorieën de studenten de meeste fouten maakten. Voor elk van die categorieën volgt dan een gedetailleerde bespreking, met aandacht voor de verschillende subcategorieën en enkele voorbeelden uit het foutencorpus.

| Hoofdcategorie | Aantal fouten | % |
|--------------------|---------------|-------|
| Tekstopbouw | 988 | 21,4% |
| Stijl en register | 804 | 17,4% |
| Interpunctie | 737 | 16,0% |
| Grammatica (zin) | 651 | 14,1% |
| Grammatica (woord) | 629 | 13,6% |
| Spelling | 483 | 10,5% |
| Woordenschat | 321 | 7,0% |

Bovenstaande tabel geeft een duidelijke rangschikking van de hoofdcategorieën van de foutentypes. (Een volledig overzicht van het aantal fouten voor alle subcategorieën is opgenomen in de bijlagen bij deze paper.) Daaruit blijkt dat de meeste fouten in de papers van de eerstejaarsstudenten gemaakt worden tegen *tekstopbouw*, gevolgd door *stijl en register* en *interpunctie*. Ook de fouten op het gebied van *grammatica* (zowel op zinsniveau als op woordniveau) blijken frequenter dan die tegen *spelling* en *woordenschat*.

a) Tekstopbouw

Belangrijke foutendomeinen voor de categorie *tekstopbouw* zijn onder meer de subcategorieën *redundantie* en *voegwoorden*, met respectievelijk 188 en 64 geregistreeerde fouten. Bij *redundantie* gaat het in de eerste plaats over tekstuele, letterlijke herhalingen (165 treffers), maar ook inhoudelijke herhalingen door bijvoorbeeld tautologieën of pleonasmen komen voor (23 treffers). Voorbeelden 1 tot en met 4 illustreren beide gevallen. Op het gebied van *voegwoorden* is de meest voorkomende fout de plaatsing van een nevenschikkend voegwoord aan het begin van een zin (52 treffers), zoals in voorbeelden 5 en 6. Voorbeeldzinnen 7 en 8 illustreren de overige fouten in deze subcategorie, namelijk het foutieve gebruik van een voegwoord in het algemeen en het gebruik van een bijzin zonder hoofdzin.

(1) Een voorbeeld hiervan is de wet van 2 augustus 2002 **betreffende de bestrijding van betalingsachterstand bij handelstransacties**. De wet van 2 augustus 2002 **betreffende de bestrijding van betalingsachterstand bij handelstransacties** is door Europa bij richtlijn opgelegd. (Paper Rechten - BA2)

(2) *Zijn oeuvre bestaat uit grote boeketten met een grote variatie aan **bloemen** maar ook bescheidener bloemstukken met minder verschillende soorten **bloemen**. De **bloemen** die hij afbeeldde, waren in zijn tijd zeldzame en kostbare **bloemen**. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)*

(3) *Men moet wel opletten dat wanneer men de uitkeringen gaat verlagen de gepensioneerde nog steeds **in staat** moeten **zijn** om hun noodzakelijke behoeften te **kunnen** blijven betalen. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*

(4) ***Maar** het duurt **echter** nog tot halfweg de achttiende eeuw vooraleer de eerste uitvoerige biologische classificatie, deze van Linnaeus, waarvan tot heden nog steeds de basis correct is, opgesteld werd. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)*

(5) ***Maar** zowel huizen als bedrijven moeten voorzien blijven van elektriciteit. (Paper Informatica-BA1)*

(6) ***En** het gaat dan vooral over een bijdrage van de deelstaten aan de pensioenen van hun eigen ambtenaren. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*

(7) *Dit door informatie en advies te verlenen over de mogelijkheden van het kind/ jongere en dit zowel aan de leerling zelf **en/of** aan de ouders. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)*

(8) ***Terwijl** men in Routledge Encyclopedie of Philosophy eerst begint met een kleine "inhoudstafel" dat men ook gebruikt voor de ondertitels. (Paper Wijsbegeerte - BA1)*

De omvangrijke grootte van de categorie *tekstopbouw* is echter in de eerste plaats te wijten aan de fouten die studenten maken tegen verwijs- en signaalwoorden: 736 in totaal. In dat totaal zitten voornamelijk deze/die- en dit/dat-fouten (393 treffers) en foutieve verwijzingen met hier/daar (246 treffers), zoals geïllustreerd door voorbeelden 9 tot en met 13. Daarnaast maken studenten ook fouten tegen het woordgeslacht bij verwijzingen met hij/zij/het/de (zoals in voorbeelden 14 en 15), het gebruik van het verkeerde bezittelijke voornaamwoord (zoals in voorbeelden 16 en 17) of de keuze voor het verkeerde betrekkelijke voornaamwoord (zoals in voorbeelden 18 en 19). Verder blijkt ook de sylleps een veel voorkomende taalfout; zo tonen voorbeelden 20 tot en met 22 dat studenten vaak verwijzen naar iets dat wel naar betekenis of gedachteassociatie aanwezig is, maar niet materieel. Dat resulteert vaak in verkeerde pronomina. Een enkele keer kwam ook het (foutieve) gebruik van 'hen' als verwijswoord voor een voorwerp voor in de papers (zoals in voorbeeld 23).

(9) *Er zijn echter enkele nadelen waaraan men nog moet werken, maar eens men **deze** weggewerkt heeft, staat ons een mooie toekomst te wachten op gebied van elektriciteit. (Paper Informatica - BA1)*

(10) *Er werd vooral gezocht naar landen die de Amerikaanse belangen en aspiraties deelden. **Dit** kwam de relatie tussen India en de Verenigde Staten ten goede. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*

- (11) De uitleg is uitvoerig, met veel verwijzingen, citaten en parafraseringen. **Dit** zorgt ervoor dat de tekst eerder dient om heel doelgericht de verschillende aspecten van de term anarchisme te doorgronden. (Paper Wijsbegeerte - BA1)
- (12) Voor mijn pedagogische vraag is de relationele en seksuele vorming (RSV) van toepassing. **Hier** ga ik straks verder op in. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)
- (13) In de zeventiende eeuw was er een grote bewondering voor de manier waarop de schilders de emoties van figuren konden uitbeelden. Ten gevolge **hiervan** werd het vakmanschap van de schilder geleidelijk aan hoger gewaardeerd. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)
- (14) Het vlampunt van een chemische stof is namelijk de laagste temperatuur waarbij de stof nog genoeg damp afgeeft om tot ontbranding te kunnen komen wanneer **hij** in contact komt met een ontstekingsbron. (Paper Chemie - BA1)
- (15) Zo hebben de klassieke archeologen als missie de Westerse kunst nieuwe kracht te geven en **het** te redden van de moderniteit. (Paper Archeologie BA1)
- (16) Sluipwespen kunnen zich enkel vermenigvuldigen ten koste van **zijn** gastheren. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)
- (17) Maar zelfs dan zal de natuur zich, op **zijn** ritme, aanpassen. (Paper Archeologie - BA1)
- (18) 'Rambam' is een term **dat** voorkomt in verwensingen. (Paper Geschiedenis - BA1)
- (19) Het Eekhoutcentrum is een nascholingscentrum **die** verschillende programma's biedt aan scholen en hun leerkrachten. (Paper Pedagogische Wetenschappen)
- (20) Ik zou eerder de Routledge Encyclopedie of Philosophy gebruiken om een begrip op te zoeken omdat **zij** ook echt de nadruk leggen op het uitleggen van het begrip. (Paper Wijsbegeerte - BA1)
- (21) Om zich te beroepen op artikel 4, zal Citybank de daadwerkelijke kennisname van de transactie in hoofde van Dubrule en Le François moeten aantonen. Indien **ze hierin** slagen, zal Citybank tevens moeten aantonen dat Dubrule en Le François niet binnen 14 dagen volgend op het moment van kennisname hebben gereageerd. (Paper Rechten - BA2)
- (22) Hoewel men vaak bij het woord cyborg aan iets innoverend denkt, komen **ze** al veel langer voor in onze maatschappij dan we zouden denken. (Paper Informatica - BA1)
- (23) Hiervoor namen we twee even lange stokjes, zetten we **hen** loodrecht aan ons oog (zie figuur 1), en stapten we achteruit tot de top van het verticale stokje in ons zicht overeen kwam met de top van de boom. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)

Het subdomein alineaopbouw - dat eveneens tot de hoofdcategorie *tekstopbouw* behoort, maar op een andere manier beoordeeld werd - zal pas aan het einde van de algemene resultaten besproken worden.

b) Stijl en register

De hoofdcategorie *stijl en register* komt op de tweede plaats in de rangschikking van de grootste foutencategorieën in dit onderzoek. Deze categorie bevat alle elementen - zowel op woord- en zinsniveau als op inhoudelijk niveau - die niet gepast zijn binnen een wetenschappelijke of academische stijl. De 804 geregistreerde fouten zijn relatief evenredig verdeeld over de verschillende subcategorieën, maar vooral *vaag taalgebruik* (226 treffers) en *persoonlijk of verhalend taalgebruik* (225 treffers) blijken grote probleemgebieden te zijn. In de foutengroep *vaag taalgebruik* zit vooral het gebruik van de onpersoonlijke 'men-vorm' (208 treffers, geïllustreerd door voorbeeld 24), maar ook andere woorden kunnen de inhoud van een tekst vervagen (zoals in voorbeelden 25 en 26).

(24) *DNA-hybridisatie is een techniek die gehanteerd wordt indien **men** 2 organismen onderling wil vergelijken op basis van hun genetische code. Eens **men** van de 2 organismen de enkelstrengen heeft, brengt **men** deze samen en meet **men** de sterkte van de streng door de H-bruggen terug te breken door de temperatuur op te drijven. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)*

(25) *Ten eerste kunnen de leerkrachten aan zelfstudie doen. Dit kan doormiddel van **bepaalde** boeken, artikels, wetenschappelijke tijdschriften et cetera te lezen. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)*

(26) *De VS is voorlopig eigenlijk geen optie, omdat ze nog niet klaar zijn om zich te binden aan een klimaatverdrag. Daarvoor zullen er op eigen bodem **wat ontwikkelingen** plaats moeten vinden. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*

Het andere uiterste, het gebruik van een te persoonlijke of verhalende stijl, blijkt al even frequent. Het grootste deel van die subcategorie wordt gevuld met constructies met de persoonlijke voornaamwoorden ik/je/we (in totaal goed voor 160 treffers), al passen veel van die zinnen ook onder de noemer 'persoonlijke bedenkingen en waardeoordelen' (waaronder slechts 28 treffers zijn opgenomen). Beide types worden hieronder geïllustreerd door enkele voorbeelden.

(27) *Omdat dit wel degelijk een zeer belangrijk punt is ga **ik** wat op verder werken. (Paper Archeologie - BA1)*

(28) *Iedereen kent wel iemand met een pacemaker, hoorapparaat, of kunstheup. **Je** hoeft enkel maar naar **je** (groot)ouders te kijken en **je** ziet al enkele van deze kenmerken terugkomen. (Paper Informatica - BA1)*

(29) *Maar eerst moeten **we** echter stilstaan bij het al dan niet rechtvaardig zijn van het zwangerschapsverlof. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen)*

(30) *Laten **we** eerst eens grondiger bekijken wat Klassieke Archeologie inhoudt. (Paper Archeologie - BA1)*

(31) **Het is echter wel jammer dat** in de bibliografische referentie van een werk niet vermeld wordt welke passages in dit werk de auteur voor het naslagwerk heeft gebruikt. (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(32) Bovendien is dit een E3 klasse (R11: licht ontvlambaar, R48: gevaar voor ernstige gezondheidsschade bij langdurige blootstelling, R62: mogelijk gevaar voor verminderde vruchtbaarheid) product dat bovendien ook zeer milieubelastend is, **we kunnen dus opgelucht zijn dat** we dit product niet hoeven te gebruiken. (Paper Chemie - BA1)

(33) De Historisches Wörterbuch der Philosophie besteedt dan weer 36 pagina's aan de mythe. [...] **Een structuur is ook ver te zoeken.** (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(34) Natuurlijk hangt er aan al deze, **toch wel zeer goede**, hulp een prijskaartje. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

Andere onderdelen van de subcategorie *persoonlijk en verhalend taalgebruik* zijn: vragen aan de lezer of retorische vragen (22 treffers), constructies als 'denk maar aan...' of 'neem nu...' (6 treffers), uitsmijters en spreekwoorden (minstens 2 treffers) en subjectieve, verhalende uitingen over (bijvoorbeeld) het eigen onderzoeksproces (7 treffers). Ook die onderdelen zullen volgens bovenstaande volgorde geïllustreerd worden aan de hand van enkele voorbeeldzinnen uit het corpus.

(34) **Stel u eens voor wat er kan gebeuren als een hacker er in slaagt om alle spoorwegovergangen uit te schakelen?** (Paper Informatica - BA1)

(35) **Denk hierbij terug aan** het voorbeeld van de vogel en de vlinder. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)

(36) **Hier spant het schoentje echter.** (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

(37) De Stanford Encyclopedia of Philosophy **bracht me meteen bij** het juiste artikel. (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(38) **Eerst toch even Johann Joachim Winckelmann (18e eeuw) vermelden.** (Paper Archeologie - BA1)

De hoofdcategorie *stijl en register* bevat eveneens fouten die gerelateerd zijn aan *spreektaal en informeel taalgebruik*, een subcategorie met 136 treffers die geïllustreerd wordt door voorbeelden 38 tot en met 42.

(38) In de eerste twee delen van de 'Histoire de la philosophie' van Belaval en Parain komt Franz Rosenzweig **eventjes** voor in verband met andere begrippen of auteurs. (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(39) Bovendien verdienen de besten evenveel als professionele voetballers in Europa; een **heleboel** geld waar ze niet mee overweg kunnen. (Paper Informatica - BA1)

(40) Bij de achterstallige huur voor **Jean zijn hoofdverblijf** zal het de exclusieve bevoegdheid zijn van de vrederechter. (Paper Rechten - BA2)

(41) **Ik heb het natuurlijk over Australië, volgens mij denken ze er niet te veel bij na wat er kan gebeuren en doen ze maar wat.** (Paper Archeologie - BA1)

(42) Het doel is **dus eigenlijk** om een pestbeleid uit te werken voor de school. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

Ten slotte omvat de foutencategorie *stijl en register* ook het subdomein *archaisch of omslachtig taalgebruik*. Die groep bevat in totaal 217 treffers, waarvan 163 omslachtige vormen (zoals in voorbeeldzinnen 43 tot en met 45) en 54 archaische (zoals in voorbeeldzinnen 46 tot en met 48).

(43) **Er zijn een aantal factoren met betrekking tot de situatie waarin quota worden ingevoerd die een invloed kunnen hebben op de gevolgen die deze quota hebben.** (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)

(44) **De rede hiertoe is het feit dat deze kinderen opgenomen zijn in een ziekenhuis of een preventorium, waardoor ze de schoolse lessen niet kunnen bijwonen.** (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

(45) **Gezien het feit dat dat verlof voor de moeder 15 weken kan zijn (17 als ze een meerling verwacht), terwijl de vader recht heeft op 10 dagen klein verlet (naar keuze op te nemen binnen periode van 4 maanden die aanvang neemt op de dag van de bevalling) menen sommigen dat er sprake is van discriminatie, sociale ongelijkheid.** (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)

(46) Het is een toxische stof die **tevens** een gevaar vormt voor het milieu. (Paper Chemie - BA1)

(47) Naast Wouters was Van Dyck **alsmede** één van de leerlingen die werkzaam was in het atelier van Rubens. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)

(48) Het gaf een zeer uitgebreide **doch** gestructureerde uiteenzetting over het begrip natuurrecht. (Paper Wijsbegeerte - BA1)

c) Interpunctie

Met een totaal van 737 geregistreerde fouten is ook de hoofdcategorie *interpunctie* een erg omvangrijke foutencategorie. In de meeste gevallen gaat het daarbij om ontbrekende interpunctie (449 treffers), zoals voorbeeldzinnen 49 tot en met 51 illustreren. Daarnaast kiezen studenten soms ook voor het verkeerde leesteken (164 treffers), zoals in voorbeelden 52 tot en met 54, of plaatsen ze overbodige leestekens, zoals in voorbeelden 55 tot en met 57.

(49) **Als de Afrikanen de Europese manier van leven hadden overgenomen werden ze als gelijke beschouwd door de Europeanen.** (Paper Geschiedenis - BA1)

(50) **De parameters zijn verschillend voor elke stemming maar zijn constant voor alle rondes van eenzelfde stemming.** (Paper Informatica - BA1)

(51) *Besmet afval dat gevormd wordt tijdens het opkuisen moet als afval behandeld worden. (Paper Chemie - BA1)*

(52) *Wanneer de ene partij nieuwe trucjes heeft ontwikkeld om de ander af te weren, moet de andere daar snel iets op vinden, dit is dus een ware wapenwedloop. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)*

(53) *Later in het classicisme kwam er een nieuw genre in het ballet naar voren, het ballet d'action of de ballet-pantomime. (Paper Geschiedenis - BA1)*

(54) *DRM is altijd al een controversieel onderwerp geweest, er moet namelijk een keuze gemaakt worden tussen gebruikersvriendelijkheid en bescherming van de auteursrechten. (Paper Informatica - BA1)*

(55) *In de heersende rechtspraak en rechtsleer, huldigt men het principe van de ontoerekenbare onmogelijkheid. (Paper Rechten - BA2)*

(56) *De bibliografie is niet bepaald uitgebreid, en vormt een alfabetisch gerangschikte lijst met de belangrijkste auteurs in verband met dit onderwerp. (Paper Wijsbegeerte - BA1)*

(57) *Via deze weg kunnen zij leren van andere gezinnen, waarbij het kind met autisme ook problemen heeft ervaren met onderwijs. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)*

d) Grammatica (zin)

Op het gebied van grammatica is de categorie van de zinsbouw de grootste hoofdcategorie. De 651 treffers zijn daarbij verdeeld over: korte zinnen (151 treffers) en lange zinnen (96 treffers), zinnen met ontbrekende elementen (150 treffers), zinnen met een onlogische volgorde (121 treffers) en onlogische zinnen (133 treffers). Voorbeelden 58 tot en met 60 en 61 tot en met 63 illustreren respectievelijk het gebruik van korte en van lange zinnen. Voorbeelden 64 en 65 zijn zinnen met ontbrekende elementen. Voorbeelden 66 en 67 presenteren vervolgens zinnen met een onlogische volgorde. De laatste voorbeelden (zinnen 68 tot en met 70) tonen aan dat een onlogische zin het gevolg kan zijn van een slechte constructie of onuitgesproken gedachtegang, maar ook van een tikfout.

(58) *Milder is de improvisieeler. (Paper Rechten - BA2)*

(59) *De biografie is natuurlijk chronologisch. (Paper Wijsbegeerte - BA1)*

(60) *Verder is consultatie mogelijk. (Pedagogische Wetenschappen - BA1)*

(61) *Hij heeft de laatste tijd nogal wat problemen met het gerecht, niet voor WikiLeaks zelf, maar wel voor andere redenen, hij wordt verdacht van verkrachting van 2 vrouwen, maar deze wilden geen officiële verklaring afleggen, dus werd hij 'vrijgesproken', maar niet volledig want in November 2010 werd hij door Interpol op de lijst van gezochte criminelen gezet, hij gaf zich dan aan, maar werd een week later op borgtocht vrijgelaten, maar heeft nog steeds 'huisarrest'. (Paper Informatica - BA1)*

(62) *In de sociaal-democratische variant verwachten we de grootste terughoudendheid tegenover het liberaal-individualistisch beleid, omwille van de eerder egalitaire ideologie, die gevolg is van de invloed van de instituties op het individu in deze staten, terwijl verwacht wordt dat de corporatistische welvaartsstaat eerder een middenweg tussen deze twee zal zijn. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*

(63) *Ethidiumbromide is een mutagene stof, dit wil zeggen dat ze mutaties in het DNA kan veroorzaken, ze is kankerverwekkend en mogelijk ook tetratogeen, ze kan namelijk mutaties bij de foetus veroorzaken wanneer de moeder in contact komt met ethidiumbromide tijdens de zwangerschap, dit is de reden waarom zwangere vrouwen niet met ethidiumbromide mogen werken. (Paper Chemie - BA1)*

(64) *Shackleton had echter nooit kunnen voorzien dat de reis die hem over de had moeten voeren, zou resulteren in een verhaal van onnoemelijke tegenslagen, ontberingen en isolatie. (Paper Geschiedenis - BA1)*

(65) *Een begrip gevormd door Said, een visie uit het Midden-Oosten. (Paper Archeologie - BA1)*

(66) *Een klimaatverdrag met China, India, Brazilië en Rusland zou een doorbraak zijn in de strijd tegen de klimaatverandering of m.a.w. de BRIC-landen. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*

(67) *De prehistorici begonnen in de jaren '60 zich vragen te stellen over correctheid en de methodes van de archeologie, waarop een serie van debatten zich ontketende. (Paper Archeologie - BA1)*

(68) *Anderzijds willen de auteurs er zeker van zijn dat hun media niet illegaal verspreid wordt en er dus geen geld voor krijgen. (Paper Informatica - BA1)*

(69) *2009 was dan ook het langste jaar van milieu onderhandelingen aller tijden. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*

(70) *In dit verslag wordt beschreven hoe we onze gegevens hebben opgenomen, wat de resultaten zijn en hoe we deze zijn verwerkt. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)*

e). Grammatica (woord)

De hoofdcategorie van grammatica op woordniveau is met haar 629 treffers al bijna even groot als de voorgaande. De grootste subcategorieën zijn hier duidelijk die van de *nominalisering* (178 treffers, waaronder voorbeeldzinnen 71 en 72), van de *werkwoordstijden* (95 treffers, waaronder voorbeeldzinnen 73 en 74) en van de *incorrecte lidwoorden* (90 treffers, waaronder voorbeeldzinnen 75 tot en met 77). In die laatste groep gaat het vooral over ontbrekende lidwoorden (70 treffers), maar ook het foutieve, overbodige of inconsequente gebruik van lidwoorden komt voor.

(71) *De ouders, de vraagstellers van deze pedagogische vraag, hebben nood aan **het** verkrijgen van informatie omtrent de mogelijke vormen van onderwijs, afgestemd op de behoeften van hun*

dochter Dahbia. Ze willen er immers voor zorgen dat het meisje niet helemaal achterop geraakt op school. Eveneens is **het** aanbieden van advies en **het** geven van feedback vanuit de school, waar Dahbia momenteel ingeschreven is, via de leerkrachten, ondersteunend personeel, CLB,... gewenst. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

(72) Dit stemt overeen met de doelstellingen van dit onderdeel van het practicum. Deze bestaan uit **het** leren herkennen van de typische flora in het studiegebied en **het** maken van een vegetatiebeschrijving daarvan. Eveneens is **het** verwerken van de geobserveerde gegevens belangrijk om deze flora te situeren in hun ecologische context. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)

(73) De Afrikanen **werden** rijker en **investeerden** in andere dingen, vooral dan in Europees onderwijs. Een gevolg hiervan is dat de vraag naar, en de mogelijkheid tot betere vervoersmiddelen, openbare werken, onderwijs, geneeskunde en andere sociale diensten **steeg**. (Paper Geschiedenis - BA1)

(74) Cornelius Galle de Oude **werd** geboren in Antwerpen 1576. Hij **behoort** tot een kunstfamilie dat gespecialiseerd waren in de graveerkunde. Hij **was** de zoon van Philip Galle van wie hij de kunst van het graveren **leerde**. Om zich verder in dit vak te specialiseren, **maakt** hij een reis [...] In het jaar 1610 **treed** hij toe tot het Sint Lukasgilde. Al snel **maakte** hij platen naar voorbeeld van de grote meesters zoals Van Dyck en Rubens, maar ook van buitenlandse schilders zoals Reni. In de jaren die **volgen**, **krijgt** hij verscheidene opdrachten toegewezen. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)

(75) DRM steunt voornamelijk op drie pijlers. Deze zijn de wet, business model en technologie. (Paper Informatica - BA1)

(76) Je moet dus ook altijd in **de** register gaan zoeken waar Heraclitus in het werk voorkomt, waardoor het opzoek zelf niet zo vlot verloopt. (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(77) Er heerste **een** schaamte over hoe de zogenaamde beschaafde wereld van de Grieken en Romeinen is gedegenereerd tot het West-Europa van de late middeleeuwen. (Paper Archeologie - BA1)

Binnen de hoofdcategorie *grammatica* (woord) zijn ook de subcategorieën *passief/actief* (78 treffers), *congruentie* (59 treffers) en *verbuiging* (57 treffers) goed vertegenwoordigd. Zo illustreren ook de voorbeeldzinnen 78 tot en met 83, waarbij telkens twee voorbeelden per categorie zijn voorzien.

(78) In deze periode **werden** bloemen vaak voorgesteld in Italiaanse vazen. De manier waarop het boeket in de vaas **werd** geschilderd was niet realistisch, er waren vaak meer stengels weergegeven dan in werkelijkheid in de vaas zouden passen, waardoor de bloemen heel stijf in de vaas leken te staan. Ook de verhoudingen tussen de verschillende soorten bloemen was weinig realistisch. Er **werd** amper perspectief en diepte toegepast in de stillezens. De boeketten waren heel symmetrisch opgebouwd en **werden** vaak in een nis afgebeeld. In deze compositie **werd** de meest opmerkelijke bloem dan aan de top van het boeket geplaatst. Stilaan **werden** deze tradities doorbroken en **werden** er vernieuwingen zichtbaar. Het bloemstuk **werd** meer in 3D weergegeven en **werd** steeds meer geschilderd met als doel een bepaalde sfeer te creëren. De bloemen **werden** niet langer geschilderd

op het moment dat ze op hun mooist waren, maar ook latere stadia van de bloem **worden** geschilderd: afgevallen bloemblaadjes, verwelkte bloemen... (Paper Kunstwetenschappen - BA1)

(79) Er **worden** deeltjes met een enorme hoge snelheid doorgeschoten waardoor er isotopen **worden** gevormd. In eerste instantie was het doel onderzoek maar nu niet meer. Buiten ¹²³I **wordt** er ook nog ¹¹¹In en ¹⁸F gemaakt. De flesjes met radioactieve stoffen **worden** in loodcontainers geplaatst en zo snel mogelijk getransporteerd naar een farmaceutisch bedrijf dat deze verder verspreidt over verschillende ziekenhuizen. (Paper Chemie - BA1)

(80) Scholing had de Afrikanen doen inzien het beleid dat de Europeanen **voerde** in de kolonies sterk verschilde met dat van hun thuisland. (Paper Geschiedenis - BA1)

(81) Jean geniet hier ook niet van de rechten die de wet van 21 maart 1804 'Bescherming gezinswoning' hem **zouden** geven, want deze wet is alleen van toepassing op echtgenoten en op de wettelijk samenwonenden. (Paper Rechten - BA2)

(82) Bij het **marktgericht** kader speelt individualisme, de werk-ethiek en de toekenning van problemen zoals armoede, werkloosheid e.a. aan individuele tekortkomingen. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)

(83) Het leven van Fruytiers als schilder in Antwerpen tijdens de contrareformatie, dicht in de buurt van de religieuzen, moet een invloed gehad hebben op zijn **godvruchtig** gedrag. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)

De subcategorieën *vervoeging* (31 treffers), *enkelvoud/meervoud* (23 treffers), *werkwoordelijke eindgroep* (15 treffers) en *negatie* (3 treffers) zijn van een iets kleinere omvang, maar mogen zeker ook niet verwaarloosd worden. Daarom presenteren voorbeeldzinnen 84 tot en met 86 enkele fouten tegen werkwoordsvervoegingen, voorbeeldzinnen 87 tot en met 89 verschillende types fouten tegen enkelvoud/meervoud, voorbeeldzinnen 90 tot en met 92 enkele fouten uit de categorie van de werkwoordelijke eindgroep en voorbeeldzinnen 93 en 94, ten slotte, de voornaamste fouten tegen de negatie.

(84) Dit **gebeurd** met behulp van een anoniem kanaal. (Paper Informatica - BA1)

(85) Ik heb in de annotatie bij de pedagogische vraag **vermeldt** dat het lerarenteam ook mogelijk aan zelfeducatie kan doen. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

(86) Ze **hebben** beiden hun contractuele verplichtingen niet correct nagekomen. (Paper Rechten - BA2)

(87) Typische voorbeelden van **zo'n** planten die voorkomen in het Arenbergpark zijn de Bosanemoon (*Anemone nemorosa* L.), het Sneeuwkllokje (*Galanthus spec.*) en de Wilde hyacint (*Hyacinthoides non-scripta* L.). (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)

(88) Dit is een verzamelwerk waarin Fruytiers enkele korte letterkundige **bijdrage** in het Latijn, Frans en ook in het Nederlands heeft geschreven. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)

- (89) *Het is een gasvormige stof doordat het zo **een klein moleculen** is. (Paper Chemie - BA1)*
- (90) *In zijn verslag tekende hij op dat er een volkoproestand **zou kunnen gerealiseerd worden**, mits er een goede tactiek werd gebruikt. (Paper Geschiedenis - BA1)*
- (91) *Ze zullen waarschijnlijk ook vele andere exoten hebben **waar** hun omgeving zonder problemen **zich aan heeft gepast**. (Paper Archeologie - BA1)*
- (92) *Dit plan moest ervoor zorgen dat de sociale zekerheid in de toekomst **blijven gefinancierd kon worden**. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)*
- (93) *Hij gebruikte echte bloemen als modellen, al waren dat **niet** hele bloemboeketten. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)*
- (94) *Shackleton kreeg echter **geen genoeg** van de zuidpool en wist van de Canadese regering een nieuw schip te krijgen waarmee hij van plan was om aan exploratie in de zeeën rond Antarctica te doen. (Paper Geschiedenis - BA1)*

f). Spelling

De hoofdcategorie *spelling* bevat in totaal 483 fouten. Meer dan de helft daarvan is opgenomen in de *restcategorie* (265 treffers), een erg heterogene foutengroep. In de eerste plaats bestaat die groep uit heel wat fouten tegen aaneenschrijvingen en het gebruik van het koppelteken: fouten bij de vorming van samenstellingen (130 treffers, waaronder voorbeeldzinnen 95 tot en met 98), maar ook andere fouten tegen aaneenschrijvingen, los van het samenvoegen van nomina (zoals in voorbeeldzinnen 99 tot en met 101). Daarnaast gaat het heel vaak over fouten bij werkwoorden (42 treffers, waaronder voorbeeldzinnen 102 en 103) of vormen met 'er' (34 treffers, waaronder voorbeeldzinnen 104 en 105). Ook 'ten slotte' wordt frequent verkeerd geschreven door heel wat studenten (zoals in voorbeeld 106).

- (95) *Zo is het al jaren een trend om de verschillende **IT-support afdelingen** te verhuizen naar andere landen. (Paper Informatica - BA1)*
- (96) *We zien in de casus de psychische toestand van Jamal en het sociaal welbevinden, het bang zijn voor de reactie van de **buiten wereld** op zijn geaardheid. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)*
- (97) *Alle drie behoorden ze tot de **Sint Lucasgilde**. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)*
- (98) *Het is slechts wanneer de gemeenschappelijke bedoeling van de partijen niet gevonden kan worden dat men zich op het **contra proferentem regel** kan baseren. (Paper Rechten - BA2)*
- (99) *Het weerspiegelde wetenschappelijke theorieën van de auteur over **ondermeer** buitenaardse wezens, astronomie en de omgang tussen verschillende rassen. (Paper Geschiedenis - BA1)*

(100) Hiermee proberen ze **zoveel** mogelijk kinderen en jongeren te bereiken. (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

(101) Een volgende reden is tegelijk ook een kritiek op de New Archaeology, die wordt beschuldigd van **teveel** theorie en te weinig praktijk. (Paper Archeologie - BA1)

(102) Dit historisch overzicht geniet, mede omdat mijn Duits gebrekkig is en ze een beetje **tekort schiet** qua structuur, niet echt mijn voorkeur. (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(103) B. Obama kon deze hoop echter niet **waar maken**. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)

(104) Een rubberen septum is een rubberen afsluiting die **er voor zorgt** dat de fles luchtdicht is afgesloten. (Paper Chemie - BA1)

(105) In deze rechtsvraag wordt die termijn niet gerespecteerd aangezien **er van uitgegaan wordt** dat de tweede aangetekende brief als opzegging geldt. (Paper Rechten - BA2)

(106) **Tenslotte** zal er gekeken worden naar de derde weg in het pensioenvraagstuk. (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)

De restcategorie: *incorrecte schrijfwijze* bevat eveneens woorden waarin letters werden omgewisseld (zoals in voorbeelden 107 en 108) of woorden met een of meerdere verkeerde letters, vaak het gevolg van een tikfout (zoals in voorbeelden 109 en 110). Ook fouten tegen de bezits-s en fouten tegen de spelling van meervoudsvormen op 's (geïllustreerd door voorbeelden 111 en 112) zijn opgenomen in deze subcategorie.

(107) Turenne zou opnieuw de overwinning halen van Condé die nog net heelhuids kon **ontspannen**. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)

(108) Dit **gebeid** werd dus niet omgevormd tot landbouwgebied. (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)

(109) Turenne besloot rond die tijd een **bles** in de muur te slaan en zou vervolgens op 26 juni de loopgraaf openen, waarna vier dagen zouden verstrijken voor hij het bombardement van de stad zou aangeven. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)

(110) Uit de S- en R-zinnen voor beide zinnen kan men besluiten dat het werken onder een trekkast en het gebruik van een labojas, handschoenen en veiligheidsbril een vereiste is om elk mogelijk **contant** met de stoffen te vermijden. (Paper Chemie - BA1)

(111) De uitleg is op die manier gestructureerd dat **Godwin's** leven en werk in volgorde samengevat wordt. (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(112) Maar het probleem is dat de software moet werken in alle verschillende **scenarios** en dat dit aantal **scenarios** zo gigantisch is dat het zeer moeilijk is of zelfs onmogelijk om ze allemaal te testen. (Paper Informatica - BA1)

In de rangschikking van de subcategorieën binnen de hoofdcategorie *spelling* wordt de restcategorie gevolgd door de groep *incorrect hoofdlettergebruik* (102 treffers), *schrijfwijze van cijfers* (46 treffers), *additie* (30 treffers) en *omissie* (26 treffers) . Voor elke subcategorie zijn hieronder twee voorbeelden gegeven.

(113) *De Histoire de la philosophie was enkel te vinden in de bibliotheek van de campus **kortrijk**, bij deze heb ik er dus geen informatie over.* (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(114) *Het plan bevat vier grote maatregelen: **Het** eerste is om meer jongeren aan het werk te krijgen.* (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)

(114) *Om te voorkomen dat sluipwespen **2** maal op dezelfde plaats gaan zoeken laten ze een spoor van geurstoffen achter.* (Paper Bio-ingenieurswetenschappen - BA1)

(115) *De **4** domeinen waar het CLB gericht op is zijn: leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg.* (Paper Pedagogische Wetenschappen - BA1)

(116) *De teksten gaan dus geen van **allen** echt over Heraclitus zelf en zijn dus geen hulp wanneer je concrete dingen over zijn leven zoekt.* (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(117) *Nicolaas I zou hierna wel deels afstappen van zijn fixatie op het **behoudt** van bestaande politieke structuur.* (Paper Geschiedenis - BA1)

(118) *Samen bekeken blijken echter een aantal **verassende** resultaten, namelijk dat vooral het conservatief-corporatistische welvaartsregime slecht scoort op steun voor en vertrouwen in het beleid.* (Paper Politieke en Sociale Wetenschappen - BA1)

(119) *Het mengsel wordt **verward** via een warmte bron.* (Paper Chemie - BA1)

Verder zijn uit de papers van de eerstejaarsstudenten fouten gehaald tegen *afkortingen* (11 treffers) en *diakritische tekens* (3 treffers), maar die waren eerder beperkt in aantal. Voorbeeldzinnen 120 en 121 kunnen daarbij als illustratie dienen.

(120) *Alleen in de Geschiede der Philosophie kwam zijn naam één keer voor op het einde **v/e** paragraaf, waar hij gelinkt werd aan een andere auteur en een andere keer in de bronvermelding.* (Paper Wijsbegeerte - BA1)

(121) *Zonder één van deze drie steunpunten zou DRM volledig **inéénstorten**.* (Paper Informatica - BA1)

g) Woordenschat

De hoofdcategorie *woordenschat* is de kleinste foutencategorie in dit onderzoek. De 321 geregistreerde fouten voor dit domein zijn verdeeld over vier subcategorieën, waarvan *incorrecte betekenis* de grootste is. Voorbeelden 122 tot en met 124 zijn slechts enkele van de 120 fouten in die groep.

(122) *Het werk is vrij gebruiksvriendelijk, maar zal mijns inziens niet het **verwenste** effect hebben wanneer een leek in dit vakgebied hier te rade komt. (Paper Wijsbegeerte - BA1)*

(123) *Dit betekent dat ze graag een elektron afgeven waardoor ze eenwaardige positieve ionen vormen om zo de edelgasconfiguratie te **bekomen**. (Paper Chemie - BA1)*

(124) *Maar het belangrijkste is de verklaring van het woord, er wordt eerst uitgelegd waarom het intentionaliteit **noemt** en dan wordt het begrip verklaard, ook met verschillende voorbeelden. (Paper Wijsbegeerte - BA1)*

Daarna liggen de subcategorieën *collocatie* (89 treffers) en *woordkeuze* (82 treffers) - wat betreft hun grootte - vrij dicht bij elkaar. Voorbeelden 125 tot en met 127 dienen als illustratie bij die eerste categorie; zinnen 128 tot en met 130 zijn voorbeelden van een beperkte academische woordenschat en dus van de tweede categorie. De subcategorie *incorrect idioom*, ten slotte, bevat slechts 30 treffers en wordt geïllustreerd met behulp van de laatste drie voorbeeldzinnen.

(125) *Morris vindt dat deze cartoon totaal niet representatief is **van** hoe de archeologie in die tijd was. (Paper Archeologie - BA1)*

(126) *De verzekerde **waaraan** schadevergoeding verschuldigd is, heeft een eigen recht tegen de verzekeraar. (Paper Rechten - BA2)*

(127) *Heel zijn theorie was gebaseerd **rond** één idee: deductie. (Paper Informatica - BA1)*

(128) *Al voor duizenden jaren waren exoten geen probleem, **het kan soms wel een probleem vormen als men er niet over nadenkt of als men net pech heeft**. (Paper Archeologie - BA1)*

(129) *De tekst was goed gestructureerd, **er was** een inhoudstafel met hyperlinks naar de desbetreffende stukken doorlopende tekst. **Op het einde was er ook nog** een zeer uitgebreide bibliografie. (Paper Wijsbegeerte - BA1)*

(130) *Over Philip Fruytiers leven **is weinig te vinden**. (Paper Kunstwetenschappen - BA1)*

(131) *Wat vooral **van belang heeft** hier is dat het proces zeer traag verloopt. (Paper Chemie - BA1)*

(132) *Ook van de interne aanpassingen zijn er in het alledaagse leven **meer als** genoeg voorbeelden te vinden. (Paper Informatica - BA1)*

(132) *Na het opzoeken van postulaat in de Stanford Encyclopedia of Philosophy, waarbij presupposition als beste vertaling uit de bus kwam, **krijg** ik een goed gestructureerde en uitgebreide tekst tevoorschijn. (Paper Wijsbegeerte - BA1)*

h) Alineaopbouw

De beoordeling van de alineaopbouw op basis van een graduele schaal (van A tot D) werd opgedeeld in drie deelgebieden. Dat leverde volgende resultaten op.

| 1. Alineaopbouw: grafisch | |
|---|-------------------|
| Score | Aantal voorkomens |
| A: De tekst is goed opgedeeld in alinea's. De alinea's hebben alle een aanvaardbare lengte (zes à zeven zinnen en in elk geval niet langer dan een pagina). Kortere alinea's kunnen wel voor een inleiding of besluit. | 59 |
| B: De tekst is opgedeeld in alinea's, maar de indeling is (grafisch gezien) niet helemaal adequaat: vaak worden er te korte of te lange alinea's gebruikt. | 34 |
| C: De tekst is bijna niet opgedeeld in alinea's. | 2 |
| D: De tekst is niet opgedeeld in alinea's. | 5 |

Allereerst is gekeken naar de grafische vormgeving van (het geanalyseerde deel van) de paper: is de tekst op een gelijkmatige manier ingedeeld in alinea's? Op dat gebied zijn maar liefst 93 van de 100 papers 'geslaagd'; slechts 7% scoort - door de afwezigheid van een indeling in alinea's - ondermaats. Van de 93 papers in de positieve helft (met score A-B) vertoont de meerderheid een correcte, gelijkmatige indeling (op basis van puur kwantitatieve en grafische criteria). Toch zijn er eveneens 34 papers die ondanks de goede bedoelingen van de student, i.e. de poging om zijn tekst te structureren in alinea's, geen adequate indeling hebben: ze bestaan uit alinea's die te verschillend zijn van lengte of die te kort of te lang zijn volgens de algemene richtlijnen.

| 2. Alineaopbouw: inhoudelijk | |
|--|-------------------|
| Score | Aantal voorkomens |
| A: (Bijna) elke alinea vertoont een inhoudelijke samenhang en wordt ingeleid door een goede topiczin. | 25 |
| B: De onderverdeling in alinea's komt in grote mate overeen met de inhoudelijke indeling van de tekst. Kleine afwijkingen kunnen voorkomen. | 46 |
| C: Soms zijn de gedachtelijnen binnen eenzelfde alinea niet duidelijk en/of niet rechtlijnig. Daardoor wordt de coherentie verstoord. | 29 |
| D: De alinea vertoont geen of nauwelijks een inhoudelijke samenhang. Er zijn te veel (gedachte)sprongen. | 0 |

De tweede tabel hierboven presenteert de beoordeling van de alineaopbouw op het gebied van inhoudelijke samenhang. Hier ligt het aantal studenten met score A al heel wat lager: slechts in 25 papers vormt nagenoeg elke alinea een inhoudelijke eenheid die wordt ingeleid door een goede topiczin. Het gebruik van goede topiczinnen ontbreekt in de overige 75 papers. 46 daarvan vertonen wel nog een structuur waarbij de indeling in alinea's in grote mate overeenkomt met de inhoudelijke indeling van de tekst, terwijl de alinea's in de 29 andere papers te veel gedachtesprongen vertonen en/of niet coherent zijn.

| 3. Structuur- en verbindingswoorden | |
|--|-------------------|
| Score | Aantal voorkomens |
| A: De samenhang en structuur van de tekst wordt goed ondersteund door structuur- en verbindingswoorden. | 28 |
| B: Structuur- en verbindingswoorden in de tekst komen regelmatig voor, maar zouden in veel gedeelten nog meer (of beter) gebruikt mogen worden. | 67 |
| C: Structuur- en verbindingswoorden komen nauwelijks voor. | 5 |
| D: De tekst vertoont duidelijk te veel parataxis, waardoor het geheel niet aangenaam leest. Structuur en verbindingswoorden ontbreken (bijna helemaal). | 0 |

Een laatste onderdeel van de beoordeling van de papers op het gebied van alineaopbouw betreft het gebruik van structuur- en verbindingswoorden. De resultaten daarvan zijn samengevat in bovenstaande tabel. Daaruit blijkt dat de meeste studenten wel structuur- en verbindingswoorden gebruiken: slechts in 5% van de papers ontbreken die signaalwoorden nagenoeg helemaal. Toch zijn de studenten die ze systematisch gebruiken om hun hele tekst te structureren, in de minderheid: 28% van de papers kreeg een score A, terwijl aan 67% een score B werd toegekend omdat in bepaalde gedeelten signaal-, verwijs- en structuurwoorden 'ontbraken'.

3.2 Interpretatie van de algemene resultaten

Naar aanleiding van de bovenstaande resultaten zijn enkele opmerkingen, nuanceringen en conclusies mogelijk. Daarom zal deze paragraaf een aantal kanttekeningen formuleren bij de cijfers uit de analyse om vervolgens tot algemene conclusies over te gaan.

Eerst en vooral is het nodig de omvang en het foutengehalte van verscheidene subcategorieën te nuanceren. Een aantal van de erg grote categorieën in dit onderzoek betreft immers 'fouten' die volgens de directe regels van het Nederlands niet echt 'fout' zijn. Met passiefconstructies (78 treffers) en nominalisering (178 treffers), bijvoorbeeld, is op zich niets mis. Het is echter bij een overvloedig gebruik van die vormen dat de tekst onnodig 'verzwaard' wordt. Ook korte zinnen (151 treffers) en lange zinnen (96 treffers) kunnen best goede Nederlandse uitingen zijn. Te veel korte zinnen creëren echter een staccato-effect en te veel lange zinnen maken de tekst onnodig complex, wat de leesbaarheid bemoeilijkt. Aangezien het bij al die categorieën niet om exacte wetenschap gaat ("Wat is te veel? Wanneer kan iets, wanneer niet?"), is het bovendien erg moeilijk om zulke dingen aan te leren en te remediëren. Bij dergelijke talige vaardigheden - en dat geldt ook voor stijl en woordkeuze - is het vaak een kwestie van 'aanvoelen'. Misschien is het dus niet zo verwonderlijk dat eerstejaarsstudenten tijd nodig hebben om te groeien in dat aanvoelen en in hun academische taalvaardigheid. Bovendien bestaan er relatief grote verschillen in richtlijnen tussen de verschillende opleidingen. Hoewel de 'men'-vorm in het algemeen beter vermeden wordt (wegens vaag en afstandelijk taalgebruik) en ook de

voornaamwoorden 'ik', 'je' en 'we' vaak worden afgeraden, bestaat er heel wat discussie over het gebruik van deze vormen. Wat aanvaard wordt, is vaak afhankelijk van de opleiding en soms zelfs van het vak. Op dit aspect zal echter in de volgende paragraaf nog worden teruggekomen tijdens de bespreking van de opleidings specifieke resultaten.

Dat het in kaart brengen van taalvaardigheid geen erg exacte wetenschap is, heeft ook gevolgen voor de foutenanalyse in dit onderzoek: hoewel er steeds maten en grenzen gekozen zijn, blijft de analyse voor bepaalde subcategorieën gedeeltelijk subjectief. In situaties waarin er niet rechtstreeks gesproken kan worden van 'goed' of 'fout', kan de beoordelaar zich - in die grijze zones - immers (bewust of onbewust) laten leiden door het algemene niveau of de globale stijl van de tekst. Daarnaast valt ook op te merken dat er overlappingen bestaan tussen bepaalde subcategorieën, waardoor de beoordelaar soms voor moeilijke keuzes komt te staan: hoort fout X thuis in categorie A, in categorie B of moet ze in beide categorieën worden opgenomen? Zo hangen de hoofdcategorieën *grammatica (zin)* en *interpunctie* bijvoorbeeld nauw samen en ook tussen de subcategorie *woordkeuze* en de hoofdcategorie *stijl en register* bestaat een duidelijke relatie.

Ondanks alle bovenstaande kanttekeningen is het echter wel mogelijk om op basis van dit onderzoek te concluderen wat de echte, grote probleemgebieden zijn voor eerstejaarsstudenten die papers moeten schrijven.

Ten eerste hebben bijna alle studenten problemen met tekstopbouw. Velen gebruiken systematisch een vooruitverwijzend element wanneer ze naar een vorige zin of een vorig tekstdeel verwijzen. Dat foutieve gebruik van verwijs- en signaalwoorden kwam in 98 van de 100 papers voor en kan dus zonder twijfel als een wijdverspreid fenomeen beschouwd worden. Bovendien blijkt uit de analyse van de alineaopbouw dat de meerderheid van de studenten er niet in slaagt de eigen tekst te structureren door een adequate indeling in alinea's: ze gebruiken daarbij vaak te weinig structuur- en verbindingswoorden en lijken niet vertrouwd te zijn met het gebruik van topiczinnen. Ook redundantie, de nodeloze herhaling van woorden of delen van zinnen, komt in heel wat papers voor. Die herhalingen zorgen vaak voor een tekst die niet aangenaam leest, en dragen alleszins niet bij tot het academische karakter van de tekst.

Ten tweede is het duidelijk dat de keuze voor de juiste stijl en het gepaste register op vrijwel alle gebieden problematisch is voor de eerstejaarsstudenten. Enerzijds gebruiken sommigen regelmatig een te persoonlijke, verhalende of zelfs informele taal; anderzijds vallen ze - wanneer ze die persoonlijke stijl proberen te vermijden - te vaak terug op vage, archaïsche en omslachtige formuleringen. Velen lijken met andere woorden niet te kunnen inschatten wat neutraal en objectief schrijven is.

Ten derde heeft een groot deel van de studenten niet genoeg aandacht voor de interpunctie in hun teksten, hoewel dat zeer belangrijk is voor de leesbaarheid. Het valt op dat ze eerder te weinig dan te veel leestekens plaatsen; vooral de komma wordt regelmatig vergeten. Daarnaast kiezen studenten soms ook voor het verkeerde leesteken. Vaak plaatsen ze

bijvoorbeeld een komma waar een dubbelpunt hoort of maken ze veel te lange zinnen vol met komma's in plaats van hier en daar eens een punt (of eventueel puntkomma) te zetten. In het verlengde daarvan bevinden zich ook de vele fouten op het gebied van zinsbouw. Alle subcategorieën binnen de foutencategorie *grammatica (zin)* zijn immers erg omvangrijk. Het lijkt misschien opmerkelijk dat de subcategorie *te lange zin* in dat verband de kleinste is, maar daarbij valt meteen op te merken dat er relatief 'mild' verbeterd is. Lange zinnen zijn pas vanaf 35 woorden opgenomen, terwijl de richtlijn voor de zinslengte in wetenschappelijke teksten in het algemeen 20 à 25 woorden is. Als die richtlijn ook voor dit onderzoek gevolgd was, was de categorie van te lange zinnen waarschijnlijk heel wat groter geweest.

De probleemgebieden op het gebied van grammatica op woordniveau kunnen gereduceerd worden tot drie grote groepen. Ten eerste gebruiken heel wat studenten te vaak de naamwoordstijl, terwijl een frequent gebruik van nominaliseringen beschouwd wordt als vaag, zwaar en onpersoonlijk. Daarnaast hebben ze niet genoeg aandacht voor een consequente keuze bij werkwoordstijden en springen ze meermaals van tegenwoordige tijd naar verleden tijd en omgekeerd. Ten slotte gebruiken ze regelmatig passiefconstructies, wat in veel gevallen leidt tot 'passivitis'.

De spellingsfouten van de eerstejaarsstudenten lijken eerder beperkt, hoewel de publieke opinie het slechte taalgebruik van studenten al snel aan spelling verbindt. Die laatste veronderstelling is waarschijnlijk een gevolg van het feit dat spellingsfouten sterk opvallen en op die manier de aandacht trekken en irritatie opwekken. Toch lijkt het in dit onderzoek best mee te vallen met de spelvaardigheid van de studenten; enkel tegen aaneenschrijvingen en het gebruik van het koppelteken worden erg veel fouten gemaakt.

Woordenschat, ten slotte, komt pas op de laatste plaats in de rangschikking van de hoofdcategorieën van de foutentypes en lijkt dus een minder problematisch domein op het gebied van taalvaardigheid. Wel valt op dat verschillende studenten toch nog redelijk wat fouten maken tegen voorzetsels en al bij al slechts over een vrij beperkte academische woordenschat beschikken. Dat laatste blijkt niet alleen uit de omvang van de subcategorie *woordkeuze*, maar ook uit de categorie *incorrecte betekenis*: de keuze voor een woord met de verkeerde betekenis is immers vaak het gevolg van de beperkte academische woordenschat van de student. Daarnaast kunnen - zoals eerder al vermeld werd - ook verschillende fouten uit de hoofdcategorie *stijl en register* met bovenstaande feiten in verband worden gebracht.

Alle subcategorieën die hierboven als probleemgebied bestempeld zijn, betreffen fouten die in meer dan de helft van de papers zijn teruggevonden. Vijf foutencategorieën zijn zelfs van toepassing op meer dan drie vierde van de onderzochte papers, namelijk: *archaisch of omslachtig taalgebruik* (78%), *redundantie* (80%), *restcategorie: incorrecte schrijfwijze* (83%), *ontbrekende interpunctie* (96%) en *verwijs- en signaalwoorden* (98%). Het lijkt dus ook aangewezen om te investeren in remediëringsoefeningen voor die domeinen.

3.3 Analyse van de opleidingsspecifieke resultaten

Onderstaande tabel geeft de hoeveelheid fouten per opleiding weer. Bij die rangschikking is rekening gehouden met het aantal teruggevonden fouten in verhouding tot het aantal geanalyseerde bladzijden. Het is echter niet de bedoeling deze resultaten te veralgemenen om algemene conclusies te trekken over het taalvaardigheidsniveau van 'de' student in opleiding X ten opzichte van het niveau van 'de' student in opleiding Y. Zulke generaliserende uitspraken zijn immers niet mogelijk op basis van dit (in dat opzicht) beperkte onderzoek. Wel kunnen deze gegevens dienen om na te gaan of de rangschikking van de foutencategorieën inderdaad een algemene tendens betreft en of het type van de paper enige invloed heeft op het aantal taalfouten.

| Opleiding | Totaal aantal fouten | Geanalyseerde bladzijden | Gemiddeld aantal fouten per bladzijde |
|------------------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Kunstwetenschappen | 305 | 24 | 12,71 |
| Rechten (BA2) | 308 | 20 | 15,40 |
| Bio-ingenieurswetenschappen | 389 | 23 | 16,91 |
| Geschiedenis | 385 | 20 | 19,25 |
| Wijsbegeerte | 379 | 15 | 25,27 |
| Informatica | 517 | 20 | 25,85 |
| Chemie | 539 | 20 | 26,95 |
| Politieke en Sociale Wetenschappen | 583 | 20 | 29,15 |
| Archeologie | 558 | 17,5 | 31,89 |
| Pedagogie | 650 | 20 | 32,50 |

De richting Kunstwetenschappen komt het best uit het onderzoek; de studenten uit die richting scoren voor alle hoofdcategorieën beter dan het gemiddelde. Het verschil bevindt zich daarbij vooral op het gebied van *stijl en register* en *interpunctie*, maar ook voor *tekstopbouw* is het aantal fouten beperkt in vergelijking met de andere richtingen. De subcategorieën die het aantal fouten doen stijgen, vallen in de eerste plaats te situeren op het gebied van grammatica: *werkwoordstijden* en *congruentie* bijvoorbeeld blijken ook in de papers van Kunstwetenschappen probleemgebieden. Daarnaast is het opmerkelijk dat de papers vrij tot erg slecht scoren op alineaopbouw, zowel inhoudelijk als voor het gebruik van structuur- en verbindingswoorden. Onderstaande tabel toont het aantal fouten per hoofdcategorie voor de hele opleiding. Een nauwkeurigere verdeling van de fouten over de verschillende subcategorieën is terug te vinden in de uitgebreide tabellen die zijn opgenomen in de bijlagen. Dat geldt voor alle opleidingen.

| KUNSTWETENSCHAPPEN | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 61 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 58 | 65,1 |
| Woordenschat | 26 | 32,1 |

| | | |
|-------------------|----|------|
| Spelling | 28 | 48,3 |
| Interpunctie | 36 | 73,7 |
| Stijl en register | 35 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 61 | 98,8 |

De papers van Rechten nemen de tweede plaats in in de rangschikking van de opleidingen. Ze volgen de algemene rangschikking van de foutencategorieën, maar scoren op elk (hoofd)gebied beter dan het gemiddelde. Ondanks die positieve resultaten vallen er echter twee opvallend grote subcategorieën te signaleren. Enerzijds lijken heel wat rechtenstudenten zich te laten verleiden tot *vaag taalgebruik* en anderzijds bouwen ze regelmatig erg *lange zinnen*. Dat laatste wordt wel deels gecompenseerd door een over het algemeen juist gebruik van *interpunctie*; op die manier worden de lange zinnen toch niet onleesbaar. Verder lijkt ook alineaopbouw (wat betreft inhoudelijke opbouw en het gebruik van structuur- en verbindingswoorden), zoals in bijna alle opleidingen, een belangrijk werkpunt.

| RECHTEN | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 44 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 48 | 65,1 |
| Woordenschat | 13 | 32,1 |
| Spelling | 23 | 48,3 |
| Interpunctie | 50 | 73,7 |
| Stijl en register | 60 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 72 | 98,8 |

De richting Bio-ingenieurswetenschappen vervolledigt de top 3 en heeft die goede plaats onder andere te danken aan de erg goede score op *zinsbouw* en op *stijl en register*. Dat laatste is waarschijnlijk wel in verband te brengen met het feit dat de we-vorm in deze papers (verslagen van een groepswerk) aanvaard is tijdens de foutenanalyse. Daardoor is het foutenaantal in de categorie *persoonlijk en verhalend taalgebruik* relatief laag, terwijl de categorie *vaag taalgebruik* - eveneens onderdeel van stijl en register - toch nog erg omvangrijk is. Ook de hoofdcategorie *tekstopbouw* is voor de richting Bio-ingenieurswetenschappen erg groot, voornamelijk door de vele fouten tegen *verwijs- en signaalwoorden*. Andere slechte punten zijn te vinden op het gebied van de subcategorieën *nominalisering* en *(te) korte zinnen*. Ook de alineaopbouw kan (vooral inhoudelijk) beter.

| BIO-INGENIEURSWETENSCHAPPEN | | |
|-----------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 55 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 36 | 65,1 |

| | | |
|-------------------|-----|------|
| Woordenschat | 16 | 32,1 |
| Spelling | 48 | 48,3 |
| Interpunctie | 68 | 73,7 |
| Stijl en register | 54 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 112 | 98,8 |

Ook de papers van de richting Geschiedenis bevinden zich nog in de bovenste helft van de rangschikking. Ze scoren vooral goed op *stijl en register* en *grammatica*. *Tekstopbouw* daarentegen blijkt een groter probleemgebied, zeker wat het gebruik van *verwijs- en signaalwoorden* betreft. De problemen bij alineaopbouw bevinden zich hier opnieuw voornamelijk op het inhoudelijke vlak.

| GESCHIEDENIS | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 45 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 46 | 65,1 |
| Woordenschat | 35 | 32,1 |
| Spelling | 62 | 48,3 |
| Interpunctie | 71 | 73,7 |
| Stijl en register | 38 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 87 | 98,8 |

Voor de richting Wijsbegeerte is er sprake van een gemiddeld resultaat, al zijn wel enkele uitschieters merkbaar, zowel in positieve als in negatieve zin. Op *tekstopbouw* scoren de papers bijvoorbeeld erg goed, vooral dankzij het lage foutenaantal in de subcategorie van *verwijs- en signaalwoorden*. Het contrast met de situatie voor alineaopbouw (die in feite sterk verbonden is met het onderdeel *tekstopbouw*) is echter zeer groot; de resultaten op dat gebied zijn immers relatief slecht, zelfs voor de grafische indeling van de tekst. Daarbij valt wel op te merken dat de geanalyseerde schrijfp opdrachten van Wijsbegeerte meer kleine taken zijn, in tegenstelling tot de grotere papers of verslagen van de andere richtingen. Andere probleempunten bevinden zich op het gebied van *stijl en register* (vooral vaak een te *persoonlijk en verhalend taalgebruik*) en de subcategorieën *passief/actief* en *woordkeuze (beperkte academische woordenschat)*. Een positief punt - naast de goede score op *tekstopbouw* - kan wel gevonden worden in het al bij al goede gebruik van *interpunctie*.

| WIJSBEGEERTE | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 42 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 48 | 65,1 |
| Woordenschat | 35 | 32,1 |
| Spelling | 31 | 48,3 |

| | | |
|-------------------|-----|------|
| Interpunctie | 55 | 73,7 |
| Stijl en register | 108 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 60 | 98,8 |

De resultaten voor de richting Informatica tonen aan dat de papers de algemene rangschikking van de foutencategorieën volgen, maar het foutenaantal per hoofdcategorie ligt regelmatig een stuk hoger dan het gemiddelde. Bij de groepswerken van Informatica is dat vooral het geval voor *tekstopbouw* (en in het bijzonder voor het gebruik van *verwijs- en signaalwoorden*), *stijl en register* (voornamelijk door een te *persoonlijk en verhalend taalgebruik*) en *interpunctie*. Op *alineapbouw* scoren de informaticastudenten dan weer wel vrij goed.

| INFORMATICA | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 51 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 73 | 65,1 |
| Woordenschat | 42 | 32,1 |
| Spelling | 47 | 48,3 |
| Interpunctie | 90 | 73,7 |
| Stijl en register | 111 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 103 | 98,8 |

Ook de papers van Chemie leveren een gemengd resultaat op. Wat *stijl en register* betreft bijvoorbeeld, is het duidelijk dat de subcategorie *vaag taalgebruik* erg groot is, maar voor de rest scoren de papers best goed op stijl. Ook hier valt echter op te merken dat de we-vorm - net zoals bij de verslagen voor Bio-ingenieurswetenschappen - aanvaard is bij de analyse van deze groepswerken, wat de omvang van de categorie *persoonlijk en verhalend taalgebruik* relatief beperkt houdt. Andere subcategorieën bevatten daarentegen erg veel fouten: vooral *nominalisering*, *(te) korte zinnen*, *interpunctiefouten* en spellingsfouten in de *restcategorie* zijn vaak genoteerd. De korte zinnen zijn evenwel begrijpelijk in de context van wetenschappelijke verslagen waarin werkwijzen en methodes stap voor stap worden uitgelegd. Omdat zo'n verslag niet als een prototypische paper behandeld kan worden, is bij de beoordeling van de *alineapbouw* voor deze richting ook geen rekening gehouden met het gebruik van topiczinnen, waardoor de score voor *alineapbouw* in zijn geheel vrij goed is.

| CHEMIE | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 65 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 78 | 65,1 |
| Woordenschat | 33 | 32,1 |

| | | |
|-------------------|-----|------|
| Spelling | 54 | 48,3 |
| Interpunctie | 116 | 73,7 |
| Stijl en register | 80 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 113 | 98,8 |

Voor de opleiding Politieke en Sociale Wetenschappen zijn alle foutencategorieën erg groot. Naast de drie grootste hoofdcategorieën volgens de algemene rangschikking (*tekstopbouw*, *stijl en register* en *interpunctie*), die in bijna alle opleidingen zeer omvangrijk zijn, blijken vooral *zinsbouw* en *spelling* hier ook problematisch. Op het gebied van zinsbouw zijn bijvoorbeeld veel fouten genoteerd tegen *werkwoordstijden*, *passiefconstructies* en *lidwoorden*. Daarnaast bevatten ook heel wat papers vaak *(te) lange zinnen* en een te *bepaalde academische woordenschat*. Bovendien slaagt de meerderheid van de studenten er niet in hun teksten te voorzien van een gepaste indeling in alinea's die correct zijn opgebouwd.

| POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN | | |
|------------------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 102 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 79 | 65,1 |
| Woordenschat | 44 | 32,1 |
| Spelling | 70 | 48,3 |
| Interpunctie | 85 | 73,7 |
| Stijl en register | 115 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 88 | 98,8 |

De richting Archeologie komt, door de foutenaantallen die voor alle hoofdcategorieën hoger liggen dan het gemiddelde, op de voorlaatste plaats van de rangschikking terecht. Vooral de categorieën *spelling* en *stijl en register* zijn erg groot. Ook op het vlak van *zinsbouw* en (*academische*) *woordenschat* zijn regelmatig tekorten gesignaleerd. Daarnaast valt op te merken dat de problemen op het gebied van *tekstopbouw* niet alleen te wijten zijn aan de vele fouten tegen *verwijs- en signaalwoorden*, maar ook in verband gebracht kunnen worden met de slechte score op alineaopbouw.

| ARCHEOLOGIE | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 71 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 75 | 65,1 |
| Woordenschat | 40 | 32,1 |
| Spelling | 69 | 48,3 |
| Interpunctie | 78 | 73,7 |
| Stijl en register | 112 | 80,4 |

| | | |
|-------------|-----|------|
| Tekstopbouw | 112 | 98,8 |
|-------------|-----|------|

De laatste plaats in de rangschikking wordt ingenomen door de richting Pedagogische Wetenschappen. In de eerste plaats blijkt *tekstopbouw* (inclusief *alineapbouw*) daar een groot probleem. De enorme omvang van die hoofdcategorie is voornamelijk te wijten aan de fouten tegen *verwijs- en signaalwoorden*, maar ook de subcategorie *redundantie* is opmerkelijk groot. Een tweede probleemgebied is dat van de *grammatica*, vooral wat betreft *zinsbouw*. Dat laatste is ook meteen in verband te brengen met het grote foutenaantal in de categorie *interpunctie*. De meest voorkomende grammaticale fouten zijn gevonden in de subcategorieën *incorrect lidwoord*, *passief/actief*, *nominalisering*, *ontbrekende elementen*, *onlogische woordvolgorde*, *onlogische zinnen* en *(te) korte zinnen*.

| PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN | | |
|----------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Hoofdcategorie | Totaal aantal fouten | Gemiddelde (ter vergelijking) |
| Grammatica (woord) | 93 | 62,9 |
| Grammatica (zin) | 110 | 65,1 |
| Woordenschat | 37 | 32,1 |
| Spelling | 51 | 48,3 |
| Interpunctie | 88 | 73,7 |
| Stijl en register | 91 | 80,4 |
| Tekstopbouw | 180 | 98,8 |

3.4 Interpretatie van de opleidingsspecifieke resultaten

Tijdens de korte bespreking van de resultaten per opleiding zijn er hier en daar al enkele kanttekeningen gemaakt en mogelijke verklaringen geformuleerd. Deze paragraaf zal echter proberen tot een aantal algemene bevindingen en conclusies te komen.

De bovenstaande analyse is op zoek gegaan naar enkele opvallende verschilpunten in foutenaantallen per categorie voor de verschillende opleidingen. Op die manier is getracht om de plaats van de opleiding in de rangschikking te duiden aan de hand van het gewicht van bepaalde categorieën (in positieve of in negatieve zin). Nu is het echter ook interessant het algemene karakter van de opleidingen bij de interpretatie van de resultaten te betrekken.

Ten eerste valt het bijvoorbeeld op dat de eerste plaats in de rangschikking wordt ingenomen door een opleiding van de faculteit Letteren. Naast Kunstwetenschappen bevindt ook de opleiding Geschiedenis, eveneens onderdeel van de faculteit Letteren, zich in de bovenste helft van de rangschikking. De contrasterende positie van de opleiding Archeologie, die ook tot de faculteit Letteren behoort en zich op de voorlaatste plaats

bevindt, verwerpt echter de hypothese dat het om een algemene tendens zou gaan. Ook de exacte wetenschappen zijn relatief verspreid over de hele rangschikking.

Wel valt op dat de opleiding Rechten, waarvan papers van tweedejaarsstudenten onderzocht werden, het met haar tweede plaats in de rangschikking bijzonder goed doet. Mogelijk zijn studenten uit de tweede bachelor dus al beter aangepast aan de talige academische eisen aan de universiteit en zit er toch een duidelijke vooruitgang in het taalvaardigheidsniveau van de student in vergelijking met de situatie in de eerste bachelor. Aangezien echter geen vergelijkende studie is gedaan en slechts voor één opleiding tweedejaarsstudenten onderzocht werden, is het ook hier (nog) niet mogelijk om van een algemene tendens te spreken.

Verder is het relatief goede resultaat van de opleiding Bio-ingenieurswetenschappen, die zich op de derde plaats in de rangschikking bevindt, mogelijk in verband te brengen met het feit dat de onderzochte papers daar in groep gemaakt werden. Het eventuele voordeel van groepswerken komt - op basis van de rangschikking - evenwel niet tot uiting bij de opleiding Informatica.

Tot slot is het opmerkelijk dat de opleidingen Politieke en Sociale Wetenschappen en Pedagogische Wetenschappen slecht scoren in dit onderzoek. Het is immers frappant hoe veel taalfouten gemaakt worden in zulke nochtans communicatief gerichte opleidingen.

In het algemeen volgen alle opleidingen de algemene rangschikking van de foutencategorieën, afgezien van enkele kleine afwijkingen. De grootste foutencategorie, *tekstopbouw*, komt zelfs bij alle opleidingen op de eerste plaats, behalve bij Wijsbegeerte. Er is dus wel degelijk een algemene tendens waarneembaar: de drie grootste hoofdcategorieën, *tekstopbouw*, *stijl en register* en *interpunctie*, zijn effectief de grootste probleemgebieden die aangepakt zouden moeten worden in de praktijk.

3.5 Relatie tussen taalfouten en de beoordeling van de schrijfp opdracht door de docent

Deze paragraaf wil onder andere aantonen dat taal en inhoud niet zomaar van elkaar los te koppelen zijn. Daarom zal eerst en vooral gekeken worden naar de relatie tussen de *frequentie* van de taalfouten en de beoordeling door de docent. Nadien zal er ook aandacht zijn voor het *soort* fouten die het meest voorkomen in respectievelijk de tien slechtste en de tien beste papers (volgens de eindcijfers gegeven door de docenten). Daarbij valt echter wel op te merken dat de docenten uiteraard een globaal cijfer toekennen aan de hele paper, terwijl dit onderzoek dat eindresultaat enkel vergelijkt met een (in sommige gevallen klein) deel van de paper. Een tweede opmerking betreft het gebruikte materiaal bij deze analyse: van de 100 geanalyseerde papers waren in 73 gevallen de punten gekend; de andere 27 zullen dan ook buiten beschouwing worden gelaten in dit deel van het onderzoek.

Bij de vergelijking tussen het foutenaantal en de beoordeling door de docent is het duidelijk dat het aantal taalfouten inderdaad afneemt naarmate de punten toenemen. Zo tonen ook

de algemene resultaten in de onderstaande tabel. Het lijkt dus een aannemelijke hypothese dat een paper met veel taalfouten vaak resulteert in een lagere score. Een paper die taalkundig gezien foutloos of erg goed is, is uiteraard nog geen garantie op een hoge score. Een docent zal bij het corrigeren immers steeds in de eerste plaats op de inhoud letten.

| SCORE | AANTAL PAPERS IN DATABANK | GEMIDDELD AANTAL FOUTEN PER PAPER |
|--------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Minder dan 10/20 | 20 | 54 (varieert van 27 tot 79) |
| 10/20 t.e.m. 15/20 | 40 | 48 (varieert van 14 tot 101) |
| 16/20 t.e.m. 20/20 | 13 | 40 (varieert van 16 tot 61) |

Ook de spreiding van de fouten in de databank over de goede en de minder goede papers maakt duidelijk dat de schrijfofdrachten die door de docenten als 'goed' beoordeeld werden minder taalfouten bevatten. De 73 papers in kwestie zijn samen goed voor 3503 fouten. 36 van die papers kregen een 12/20 of minder, 37 papers een 13/20 of meer. De papers in die eerste groep maken 54% van het totaal aantal fouten uit, terwijl de tweede (betere) groep slechts 46% van het totaal aantal fouten bevat.

Bovenstaande resultaten tonen aan dat er een verschil bestaat tussen de foutenfrequentie in de als goed beoordeelde taken en die in de als slecht (of minder goed) beoordeelde taken. Daarnaast is het eveneens interessant het verschil tussen *soorten* taalfouten in de goede en de slechte schrijfofdrachten te onderzoeken. Voor dit deel van het onderzoek is een vergelijking gemaakt tussen de tien beste en de tien slechtste papers uit de databank, waarbij 'beste' en 'slechtste' verwijzen naar de beoordeling door de vakdocenten en *niet* naar het aantal teruggevonden taalfouten. Op basis van de concrete resultaten, die worden voorgesteld in de onderstaande tabellen, zijn enkele tentatieve conclusies mogelijk.

| Meest voorkomende fouten in de tien slechtste papers (totaal: 561 fouten) | | | |
|--|--------|-------|---|
| TYPE | AANTAL | % | TER VERGELIJKING: AANTAL IN TIEN BESTE PAPERS |
| 23 - Verwijs- en signaalwoorden | 62 | 11,1% | 60 (14,5%) |
| 32 - Interpunctie ontbrekend | 50 | 8,9% | 43 (10,4%) |
| 29 - Archaïsch of omslachtig taalgebruik | 43 | 7,7% | 18 (4,3%) |
| 45 - Restcategorie: incorrecte schrijfwijze | 36 | 6,4% | 28 (6,8%) |
| 42 - Spreektaal en informeel taalgebruik | 33 | 5,9% | 12 (2,9%) |
| Meest voorkomende fouten in de tien beste papers (totaal: 414 fouten) | | | |
| TYPE | AANTAL | % | TER VERGELIJKING: AANTAL IN TIEN SLECHTSTE PAPERS |
| 23 - Verwijs- en signaalwoorden | 60 | 14,5% | 62 (11,1%) |
| 32 - Interpunctie ontbrekend | 43 | 10,4% | 50 (8,9%) |
| 30 - Persoonlijk of verhalend taalgebruik | 29 | 7,0% | 31 (5,5%) |
| 45 - Restcategorie: incorrecte schrijfwijze | 28 | 6,8% | 36 (6,4%) |
| 44 - Nominalisering | 19 | 4,6% | 11 (2,0%) |

Zowel in de beste als in de slechtste papers is de subcategorie van *verwijs- en signaalwoorden* de grootste, gevolgd door de categorie van de *ontbrekende interpunctie*. Die bevinding sluit aan bij enkele eerder geformuleerde conclusies, aangezien *tekstopbouw* en *interpunctie* behoren tot de drie grootste hoofdcategorieën in dit onderzoek. Verder blijken ook de *spellingsfouten* die behoren tot de *restcategorie*, zowel in de beste als de slechtste schrijfoopdrachten relatief frequent. Drie van de vijf meest voorkomende foutentypes voor respectievelijk de tien beste en de tien slechtste papers komen dus overeen. Daarnaast bevatten de slechtere taken vooral fouten tegen stijl en register, waaronder *archaïsch of omslachtig taalgebruik* en *spreektaal en informeel taalgebruik*. Ook bij de tien beste papers behoort één van de grootste foutencategorieën tot de hoofdcategorie *stijl en register*: fouten uit de subcategorie *persoonlijk en verhalend taalgebruik* blijken namelijk toch ook in de beste papers vrij frequent. Een vijfde foutentype dat een groot deel uitmaakt van de fouten in de tien beste papers, is dat van de *nominalisering*.

In bovenstaande tabellen zijn enkel de vijf meest voorkomende fouten vergeleken. Bij de vergelijking van de gehele rangschikking valt verder op dat de tien slechtste papers ten eerste meer slordigheidsfoutjes bevatten (zoals bijvoorbeeld fouten tegen *hoofdlettergebruik*), meer structurele fouten (zoals *onlogische zinnen*) en fouten die de leesbaarheid bemoeilijken of het academische karakter verstoren (zoals *vaag taalgebruik*). Verder is het opmerkelijk dat de subcategorie *nominalisering* een van de weinige foutencategorieën is die groter is bij de tien beste papers dan bij de tien slechtste.

Concluderend lijkt het een belangrijke bevinding dat de beoordeling van een taak als goed of minder goed enerzijds samenhangt met de foutenfrequentie in de schrijfprestatie en anderzijds ook met bepaalde types talige fouten. Ook al letten docenten in de eerste plaats op de inhoud van een tekst, toch zullen ze zich dus waarschijnlijk ook (bewust of onbewust) laten leiden door de manier waarop de student zijn antwoord verwoordt. Taal is nu eenmaal het noodzakelijke middel om de inhoud tot bij de lezer te brengen.

3.6 Terugkoppeling van de onderzoeksresultaten naar de literatuurstudie

De resultaten uit dit onderzoek naar taalgerelateerde probleemgebieden van (eerstejaars)studenten zijn niet zo verrassend. Bij een vergelijking met eerder verschenen onderzoek op hetzelfde gebied komen immers heel wat bevindingen terug.

Allereerst valt op dat het gelijkaardige onderzoek van De Wachter en Heeren uit 2011 bijna volledig bevestigd wordt.⁶⁴ Bij de opdrachtenanalyse in de richting Geschiedenis kwamen *tekstopbouw, stijl en register* en *interpunctie* ook als de drie grootste foutencategorieën naar voren, gevolgd door de categorieën *grammatica (zinsbouw)* en *grammatica (woord)*. Enkel de twee overige (kleinste) hoofdcategorieën, *spelling* en *woordenschat*, nemen een andere plaats in onderaan in de rangschikking. De onderstaande tabel biedt een vergelijking tussen de cijfers uit beide onderzoeken.

| Hoofdcategorie | Aantal fouten in dit onderzoek | % voor dit onderzoek | Aantal fouten in onderzoek bij Geschiedenis (2011) | % voor onderzoek bij Geschiedenis (2011) |
|--------------------|--------------------------------|----------------------|--|--|
| Tekstopbouw | 988 | 21,4% | 340 | 25% |
| Stijl en register | 804 | 17,4% | 254 | 18,7% |
| Interpunctie | 737 | 16,0% | 211 | 15,5% |
| Grammatica (zin) | 651 | 14,1% | 167 | 12,3% |
| Grammatica (woord) | 629 | 13,6% | 160 | 11,8% |
| Spelling | 483 | 10,5% | 103 | 7,6% |
| Woordenschat | 321 | 7,0% | 124 | 9,1% |

De algemene tendens die waarneembaar is in bovenstaande studies, kwam echter ook al eerder aan het licht. Zo was het belang van de problemen op het gebied van structuur, opbouw en samenhang al duidelijk merkbaar in het onderzoek van Van Hogen en Melissen uit 2002.⁶⁵ Dat het gebruik van een gepaste stijl en het juiste register eveneens een erg groot knelpunt vormt, werd onder andere reeds vermeld door de onderzoekers van het Monitoraat op Maat voor Academisch Nederlands aan de Universiteit Antwerpen.⁶⁶ Die laatsten benadrukten bovendien dat er op het gebied van stijl en register wel enige variatie bestaat naargelang de opleiding en het jaar van de studenten, iets wat ook zichtbaar is in de (opleidingsspecifieke) resultaten van dit onderzoek.

Momenteel loopt in Nederland een uitgebreide doctoraatsstudie over effectieve ondersteuning van studieschrijfvaardigheid, die zich ook voornamelijk richt op de talige ontwikkeling van eerstejaarsstudenten. Mogelijk zullen de resultaten daarvan nog meer duidelijkheid en/of bevestiging kunnen brengen over de bestaande problematiek.⁶⁷

⁶⁴ L. DE WACHTER & J. HEEREN, *o.c.*, 2011

⁶⁵ R. VAN HOGEN & M. MELISSEN, *o.c.*, 2002

⁶⁶ D. BERCKMOES & H. ROMBOUTS, *o.c.*, 2009

⁶⁷ C. KUIPER, *Effectieve ondersteuning van studieschrijfvaardigheid*, Deventer, Promotievoorstel, 2012

3.7 Analyse en interpretatie van de enquêtes

Een laatste deel van de resultaten bestaat uit de informatie die de enquêtes opleverden. In totaal werden slechts negen ingevulde enquêtes verzameld, beantwoord door docenten die op een of andere manier met schrijven bezig zijn en/of een soort schrijfoopdracht geven aan hun studenten. Ondanks de beperkte grootte van de respondentengroep is het op basis van die antwoorden toch mogelijk belangrijke constanten terug te vinden. Die kunnen eventueel een aanzet vormen tot verder onderzoek. Volgende conclusies zijn het resultaat van een grondige vergelijking van de antwoorden die de respondenten gaven op acht gerichte vragen (alle terug te vinden in de bijlagen van deze paper).

In het algemeen delen alle bevraagde docenten dezelfde mening over de taalvaardigheid van hun (eerstejaars)studenten: een duidelijke meerderheid beoordeelt ze als ‘matig’ tot ‘slecht’. Slechts twee van de negen respondenten schetsen een positiever beeld: één docent koos voor de score ‘goed’, een andere docent hield het bij ‘redelijk goed’. Daarbij valt wel op te merken dat die eerste positieve beoordeling betrekking heeft op de taalvaardigheid van de studenten van de faculteit Rechten, waarbij niet de eerstejaarsstudenten, maar wel de tweedejaarsstudenten onderzocht werden. In combinatie met de onderzoeksresultaten uit de opdrachtenanalyse is het dus een aannemelijke hypothese dat de problemen rond taal- en schrijfvaardigheid al heel wat minder aanwezig zijn in het tweede jaar in vergelijking met het eerste jaar. De verklaring daarvoor moet waarschijnlijk enerzijds gezocht worden in de evolutie van de studenten zelf (zij groeien in hun voeling met het academische taalgebruik) en anderzijds ook in de reductie van de studentengroep ten opzichte van het eerste jaar (een deel van de ‘minder goede’ studenten valt na het eerste jaar immers mogelijk af). Bovendien merken heel wat docenten van eerstejaarsstudenten op dat er erg grote niveauverschillen bestaan, die bijgevolg niet of moeilijk te verenigen zijn in één veralgemenende beoordeling.

Wanneer de docenten echter gevraagd wordt de problemen te situeren, lopen de meningen sterk uiteen. De meerderheid van de docenten (zes van de negen respondenten) plaatsen *spelling* en *grammatica (woordniveau)* bij de drie grootste probleemgebieden; een kleine meerderheid (vijf van de negen respondenten) doet hetzelfde met *grammatica (zinsbouw)*. *Interpunctie* en *woordenschat* worden in het algemeen als minder grote probleemgebieden gezien, al staan ook die categorieën bij enkelen in de top drie in hun rangschikking. Over het gewicht van de probleemgebieden *structuur en samenhang* en *stijl en register* lijkt al helemaal geen consensus te bestaan: waar de ene docent ze als belangrijkste problemen aangeeft, merkt de andere ze slechts op als ‘minder voorkomende’ fouten. Een docente van de faculteit Wijsbegeerte voegt daar echter nog het volgende aan toe:

“Eigenlijk zijn de problemen op al deze punten heel groot. De helft van de studenten schrijft zeer veel dt-fouten en kan geen goede volzinnen bouwen. De meeste studenten schrijven spelfouten (vb. hoofdlettergebruik, aaneenschrijvingen, bezitsvorm) en vergeten hun spellingscontrole van de pc te gebruiken. Een veel voorkomend probleem is ook dat de studenten spreektaal gebruiken of dingen

vermelden die niet passen [...]. Soms gebruiken ze woorden waarvan ze denken dat die gewichtig overkomen terwijl ze eigenlijk niet juist gekozen zijn.”

De oorzaken van de taalproblemen die eerstejaarsstudenten ondervinden, moeten volgens de bevroegde docenten in de eerste plaats gezocht worden in de nonchalante attitude van de studenten en in de kwaliteit van het secundair onderwijs (respectievelijk zeven en acht keer als antwoord aangegeven). Ter illustratie van die ‘kritiek’ op het voorbereidende onderwijs volgen hier twee sprekende citaten.

“Ik ben niet echt voorstander van een cursus academisch Nederlands aan de universiteit. In de praktijk komt dit grotendeels neer op algemeen Nederlands, en dat is m.i. een noodzakelijke basisvoorwaarde om aan de universiteit te beginnen. Als het middelbaar onderwijs er niet in slaagt leerlingen de eigen moedertaal aan te leren, waarvoor dient het dan?” (Docent Geschiedenis)

“Volgens mij is het taalonderwijs zowel in de lagere als in de middelbare school niet toereikend. In de lagere school oefenen de scholieren niet voldoende op de spellingsregels en ze krijgen bijna geen grammaticale begrippen aangereikt. Als ik juist geïnformeerd ben, wordt er in de middelbare school niet meer systematisch (maar enkel nog terloops) aandacht besteed aan spellingsregels. De leerlingen zouden na het secundair onderwijs in staat moeten zijn om zich schriftelijk min of meer correct uit te drukken in het Nederlands en dat is nu bij velen niet het geval.” (Docent Wijsbegeerte)

Twee van de docenten wijten het probleem aan te weinig taalondersteuning aan de universiteit en driemaal werden de sociale media als boosdoener aangeduid. Verschillende docenten merken ook op dat eerstejaarsstudenten nu eenmaal geen ervaring hebben met academische teksten of wetenschappelijke stijl en bijgevolg nood hebben aan voldoende feedback - niet alleen inhoudelijk en methodologisch, maar ook feedback op taal. Enerzijds beseffen de docenten dus wel dat beginnende studenten ondersteuning nodig hebben; anderzijds zeggen velen zelf niet de aangewezen persoon te zijn om specifieke taalkundige problemen aan te pakken en vinden ze dat het ook niet de taak van de universiteit zou moeten zijn om de studenten correct te leren schrijven.

Toch tonen de meeste docenten een (al dan niet genuanceerde) bereidheid om in hun eigen lessen aandacht te besteden aan taal. Zeven van de negen respondenten doen dat naar eigen zeggen nu al: ze behandelen onder meer onderwerpen als ‘academisch en wetenschappelijk schrijven’, ‘het gebruik van het juiste register’ en ‘een correcte opbouw van papers en/of essayvragen’. Daarnaast is er soms aandacht voor het belang van het publiek en voor het taalgebruik tijdens presentaties.

De meerderheid van de docenten houdt ook rekening met de taalvaardigheid van de student bij de beoordeling van een taak. Slechts twee respondenten - namelijk twee docenten in de exacte wetenschappen - beoordelen naar eigen zeggen enkel op inhoud. Volgende citaten van de zeven overige respondenten illustreren in welke mate taal wel kan meespelen bij een beoordeling.

“Het speelt mee in die zin dat wanneer een argument/redenering in gebrekkige taal is weergegeven, de wetenschappelijke correctheid/eenduidigheid ervan in het gedrang kan komen. Op die manier leidt een gebrekkige taal dus onrechtstreeks tot een lager cijfer.” (Docent Chemie)

“Structuur en logische opbouw tellen zeker mee in de eindbeoordeling. Spelling speelt eerder impliciet mee [...]. Fouten die je met een spellingchecker kan nagaan tellen impliciet wel mee, want die zijn een signaal van nonchalance [...].” (Docent Pedagogische Wetenschappen)

“We verwachten een academisch schrijfniveau. Afhankelijk van het aantal fouten worden enkele punten afgetrokken tot zelfs de onmogelijkheid om te kunnen slagen op de opdracht in kwestie.” (Docent Politieke en Sociale Wetenschappen)

“Taal & stijl worden opgenomen in een lijst ‘criteria’, en tellen mee voor 3 van de 20 punten - los daarvan heeft de kwaliteit van taalgebruik vaak ook belangrijke gevolgen voor de kwaliteit en de begrijpelijkheid van de inhoudelijke argumentatie, en weegt taal dus ook indirect door op andere delen van de evaluatie.” (Docent Geschiedenis)

Ten slotte werd de docenten ook gevraagd naar mogelijke oplossingen voor het bestaande probleem: wat moet er in de toekomst veranderen op het gebied van taalondersteuning? Twee derde van de respondenten is ervan overtuigd dat er in de eerste plaats aanpassingen aan het schoolvak Nederlands in het secundair onderwijs moeten komen. Het is opmerkelijk (maar misschien ook niet zo verwonderlijk) dat dit antwoord vooral van de docenten in de exacte wetenschappen komt. De andere docenten staan wel meer open voor aanpassingen of initiatieven op het niveau van het hoger onderwijs: drie respondenten zijn voorstander van meer oefeningen tijdens het academiejaar; vijf respondenten stellen een taaltoets aan de start van de opleiding voor. Over het al dan niet verplichte karakter van die taaltoets zijn de meningen dan weer verdeeld: twee docenten kiezen voor de verplichting, twee andere voor een vrijblijvende toets en een laatste stelt zich eerder neutraal op. Wel lijken de docenten het er allen over eens dat het advies op basis van zo’n taaltoets niet bindend mag zijn. Slechts één respondent vindt dat een slecht resultaat meteen tot een verplichte taal cursus moet leiden.

Bij bovenstaande bevindingen zijn nog twee belangrijke opmerkingen te maken. Ten eerste valt op dat er een contrast bestaat tussen de mening van de docenten en de resultaten uit dit onderzoek. Veel docenten situeerden de problemen al snel op het gebied van spelling, terwijl het met de spelvaardigheid van de studenten in werkelijkheid goed lijkt mee te vallen. Structuur aanbrengen en de juiste stijl kiezen blijkt in de praktijk een veel grotere opgave voor studenten, maar dat werd minder gerapporteerd.

Ten tweede klopt de visie van de vakdocenten niet altijd met de realiteit: het is immers niet zo dat academisch Nederlands grotendeels neerkomt op algemeen Nederlands (zoals een van de bevraagde docenten liet verstaan). Daarom is het ook erg belangrijk dat vakdocenten en taaldocenten samenwerken bij eventuele toekomstige initiatieven. Zij kunnen elkaar op verschillende gebieden aanvullen, aangezien zij specialisten zijn binnen hun eigen domein.

Indien er in de toekomst effectief veranderingen zullen komen in de taalondersteuningspraktijk aan de universiteit of in de voorbereiding op een universitaire opleiding, zijn uiteraard nog meer rondvragen nodig om de standpunten en wensen van de docenten duidelijker in kaart te brengen.

Conclusie en discussie

Deze masterproef bevestigt enerzijds de resultaten van voorgaande onderzoeken en anderzijds ook de actualiteitswaarde van de problematiek: de moeilijkheden die eerstejaarsstudenten aan de universiteit ondervinden op het gebied van schrijfvaardigheid, zijn niet te onderschatten. In hun papers zijn vaak heel wat fouten terug te vinden. In veel gevallen zijn de probleemgebieden ook onderling gerelateerd, wat de leesbaarheid van de tekst in zijn geheel niet ten goede komt. Op het gebied van tekstopbouw zijn zowel inhoudelijke als structurele imperfecties veelvoorkomend. Heel wat studenten slagen er niet in een vlotte tekst te bouwen met voldoende structuur- en verbindingswoorden en een logische alineaopbouw. Ook tegen het gebruik van verwijs- en signaalwoorden zijn veel fouten gesignaleerd. Verder vallen de tekortkomingen op het gebied van stijl en register op: de academische woordenschat van een groot deel van de eerstejaarsstudenten lijkt eerder beperkt. Sommigen gebruiken regelmatig een persoonlijke of verhalende taal; anderen vallen dan weer vaak terug op vage, archaïsche en omslachtige formuleringen. De keuze voor de juiste stijl en het gepaste register lijkt dus bijzonder moeilijk voor hen. Daarnaast maken ze ook meermaals de verkeerde keuzes op het gebied van interpunctie. Samengevat leidt dat tot het volgende antwoord op de onderzoeksvraag van deze masterproef: de meest voorkomende types taalfouten in papers van eerstejaarsstudenten zijn te situeren binnen de domeinen 'structuur en samenhang', 'stijl en register' en 'interpunctie'.

Omdat verschillende opleidingen bij dit onderzoek betrokken waren en bovenstaande probleemgebieden ook telkens terugkwamen bij de opleidings specifieke rangschikking van de foutencategorieën, kan wel degelijk van een algemene tendens gesproken worden. Het gaat hier om fouten die in meer dan de helft van de papers zijn teruggevonden. Het belang van een correct taalgebruik in academische papers is daarenboven nog maar eens bevestigd door de relatie tussen het aantal taalfouten en de beoordeling van de schrijfpdracht (door de vakdocent) aan te tonen.

Over de oorzaken van het lage taalvaardigheidsniveau zou nog uitvoerig gedebatteerd kunnen worden, aangezien de meningen daarover sterk uiteenlopen. Eerder dan de schuld voor het probleem te leggen bij een bepaalde onderwijssector of instantie, lijkt het interessanter om te zoeken naar oplossingen.

In de eerste plaats is er nood aan *remediëring* (vooral op de bovenvermelde probleemgebieden) en voldoende oefening. Aangezien taalgevoel en taalbeheersing altijd nog verbeterd kunnen worden en die ontwikkeling niet stopt op een bepaalde leeftijd, lijkt het ook aangewezen zowel in het secundair als in het hoger onderwijs te voorzien in een vorm van ondersteuning.

Dat idee sluit aan bij een tweede belangrijk aspect van de mogelijke oplossingen voor het schrijfvaardigheidsprobleem, namelijk de nood aan *opvolging*. Het is immers door concrete

feedback en een voortdurend bijsturen dat de student zijn eigen tekortkomingen zal leren herkennen en verbeteren. Het spreekt voor zich dat een dergelijke begeleiding explicieter zal zijn in het secundair onderwijs dan aan de universiteit. Van studenten in het hoger onderwijs wordt immers een zekere zelfstandigheid (en een reeds verworven (taal)maturiteit) verwacht. Het is dan misschien ook niet onterecht dat docenten ervan uitgaan dat hun studenten in staat zijn om 'al doende' te leren en zelf in hun ervaring met academische teksten te groeien. Toch kan ook op dit niveau het belang van feedback niet worden weggedacht. Opvolging is in veel gevallen een essentieel onderdeel van een groei- en leerproces van lange duur.

Ten derde bestaat er eveneens een grote nood aan *sensibilisering*. Het is belangrijk dat studenten beseffen dat een verzorgde en correcte taal van hen verwacht wordt, zowel binnen hun studies als in het werkveld. Op dit moment lijken heel wat studenten niet in te zien dat de (taalkundige) 'verpakking' van hun boodschap evenzeer de nodige aandacht verdient; de taal is immers het middel om de inhoud tot bij de ontvanger te brengen. Mogelijk kunnen meer (bevestigende) onderzoeken over de relatie tussen het aantal taalfouten en de beoordeling van de paper door de vakdocent de studenten wakker schudden. Ook algemene infosessies over academisch taalgebruik en het belang van taal in het algemeen zouden kunnen helpen.

Welke oplossingen of ondersteuningsvormen er in de toekomst ook gekozen zullen worden, altijd zullen ze het meest bereiken door een degelijke *samenwerking*: tussen secundair en hoger onderwijs, tussen taaldocenten en vakdocenten, tussen taalondersteuningsprojecten en diensten voor algemeen studieadvies, tussen docenten en studenten, enzovoort. Bij verdere onderzoeken en initiatieven moeten dan ook alle partijen gehoord worden.

Bibliografie

- BERCKMOES, D. & ROMBOUTS, H., *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*, Antwerpen, Linguapolis/Universiteit Antwerpen, 2009
- BOCHARDT, I.M., *Taalvaardigheid in het hoger onderwijs: een enquête-onderzoek onder eerstejaars studenten*, Amsterdam, SVO, 1985
- BONSET, H., 'Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 1', in: *Levende Talen*, 97 (2010), nr. 3, p. 16-20
- BONSET, H., 'Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 2', in: *Levende Talen*, 97 (2010), nr. 4, p. 4-8
- BONSET, H. & BRAAKSMA, M., *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, Enschede, SLO, 2008
- BONSET, H. & DE BOER, M., *Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs*, Enschede, SLO, 2008, p. 40-42
- BONSET, H. & DE VRIES, H., *Talige startcompetenties hoger onderwijs*, Enschede, SLO, 2009
- DAEMS, F., RYMENANS, R. & LEROY, G., *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs: wat vindt "men" ervan? Interimrapport 1*, Antwerpen, Universitaire Instelling Antwerpen, 1990
- DAEMS, F. & VAN DER WESTEN, W., 'Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs', in: *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2008, p. 100-104
- DECLERCQ, K. & VERBOVEN, F., *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten: tijd om het beleid bij te sturen?*, Leuven, Vives, 2010, p. 10
- DE WACHTER, L., 'Een begeleidingsinitiatief 'Academisch Nederlands' voor eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven', in: *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2008, p. 105-110
- DE WACHTER, L., 'Hoe de K.U.Leuven de 'academische taalvaardigheid' ondersteunt: twee projecten toegelicht', in: *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?*, Leuven, Acco, 2010, p. 153-164
- DE WACHTER, L. (e.a.), *Nota: taalbeleidsplan*, Leuven, Associatieraad voor Onderwijs, 2010
- DE WACHTER, L. & HEEREN, J., *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*, Leuven, ILT (KUL), 2011
- DE WACHTER, L. & VAN SOOM, C., *Academisch schrijven. Een praktische gids*, Leuven/Den Haag, Acco, 2008
- GREZEL, J.E., "'Taalvaardigheid kun je slechts marginaal beïnvloeden". Interview met hoogleraar retorica Antoine Braet', in: *Onze Taal*, 70 (2001), nr. 2/3, p. 50-52
- HUIZING, K., 'Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands', in: *Levende Talen*, (1989), nr. 438, p. 112-117

- KUIKEN, F., 'Taalbeleid in het hoger onderwijs : verslag van werk in uitvoering', in: *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?*, Leuven, Acco, 2010, p. 195-200
- KUIPER, C., *Effectieve ondersteuning van studieschrijfvaardigheid*, Deventer, Promotievoorstel, 2012
- LIVENS, J., 'Naar een taalbeleid dat het verschil maakt', in: *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2011, p. 142-146
- PHILIPS, I., '«Gelaarsd, gespoord en geletterd » is ook geGOKt!', in: *Maatschappelijke taalvaardigheid in duet (conferentiebundel)*, Schaarbeek, Vlaamse Overheid, 2012, p. 151
- RAIJMAKERS-VOLAART, C., 'Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs', in: *Levende Talen*, 3 (2002), nr. 4, p. 26-35
- RIJLAARSDAM, G., RAEDTS, M. & VAN DER WESTEN, W., 'Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs : effectieve didactiek', in: *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2011, p. 39-41
- RYMENANS, R. & DAEMS, F., *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid aan het einde van het secundair onderwijs. Deel 5: Attitudes tegenover lezen en schrijven*, Wilrijk, UIA, 1991
- SIMONS, M., 'Taalbeleid en taalproblemen op de Hogeschool van Utrecht', in: *Levende Talen*, 6 (2005), nr. 3, p. 18-24
- SPEELMAN, D., *Informatiekunde voor taal- en literatuurstudenten (Syllabus)*, Leuven, 2011, module 3-4
- VAN DEN BRANDEN, K., 'Leesonderwijs in Vlaanderen: van *hoera!* naar *aha!*', in: *Vonk*, 32 (2003), nr. 3, p. 12-29
- VAN DEN BRANDEN, K., 'Taalbeleid in het hoger onderwijs', in: *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?*, Leuven, Acco, 2010, p. 213-223
- VAN DER WESTEN, W., 'Van nul tot platform; Taalbeleid in het hoger onderwijs', in: *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, Academia Press, 2007, p. 58-65
- VAN ES, M., *Docenten in het hoger onderwijs over taalvaardigheid van eerstejaars studenten*, Amsterdam, SVO, 1986
- VAN HOGEN, R. & MELISSEN, M., *Studeren in het hoger onderwijs. Ervaringen van studenten*, Utrecht, Nederlands Centrum Buitenlanders, 2002
- VANMAELE, L., 'Hoe leren beginners informatieve teksten schrijven? Op zoek naar een scenario voor didactische ondersteuning in de klas.', in: *Vonk*, 34 (2005), nr. 5, p. 3-28

Genootschap Onze Taal, internet, (<http://www.onzetaal.nl/taaladvies>). (Toegang 26 februari 2013)

Taalunieversum, internet, (<http://taaladvies.net/>). (Toegang 29 januari 2013)

Taaltelefoon, internet, (<http://taaltelefoon.vlaanderen.be>). (Toegang 29 januari 2013)

Onderwijs Vlaanderen, internet, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/uitgangspunten.htm>). (Toegang 27 oktober 2012)

VRT Taalnet, internet, (<http://www.vrt.be/taal>). (Toegang 29 januari 2013)

BIJLAGEN

Bijlage 1: algemene informatie over de papers

| OPLEIDING | BACHELOR | TYPE | TOTAAL AANTAL BLADZIJDEN (GEMIDDELDE) | AANTAL GEANALYSEERDE BLADZIJDEN | SPREIDING VAN DE PUNTEN VAN DE GEANALYSEERDE PAPERS |
|---------------------------------------|----------|------------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Kunstwetenschappen | BA1 | Paper | 10 | 2 tot 2,5 | 5/6/7/9/9/10/11/13/14/14 |
| Rechten | BA2 | Uitwerking rechtsvraag | 15 | 2 | Onbekend |
| Bio- ingenieurswetenschappen | BA1 | Verslag (groepswerk) | 11 | 2 tot 2,5 | 14/14/15 - Overige: onbekend |
| Geschiedenis | BA1 | Paper | 15 | 2 | 5/7/8/9/11/12/12/13/16/18 |
| Wijsbegeerte | BA1 | Opdracht informatievaardigheden | 1,5 | 1,5 (= volledig) | 8/10/11/12/13/14/14/15/16/18 |
| Chemie | BA1 | Verslag (groepswerk) | 8 | 1,5 tot 2,5 | 11/12/13/13/14/14/14/16/17/17 |
| Informatica | BA1 | Groepswerk | 6 | 2 | 7/8/8/10/11/14/15/17/17/19 |
| Politieke en Sociale Wetenschappen | BA1 | Eindpaper | 12 | 2 | 5/5/6/8/9/10/12/13/16/17 |
| Archeologie | BA1 | Paper | 5 | 1 tot 2 | Onbekend |
| Pedagogie | BA1 | Eindrapport pedagogische vraag | 28 | 2 | 6/8/10/11,5/13,5/14/14/14/15/16 |

Bijlage 2: enquête

Enquête voor docenten

Opgesteld door Karen Tahon (MA T&L)

Faculteit:

Vakken in BA1:

Type schrijfofopdracht(en) voor uw vak(ken):

1) Wat vindt u van de algemene taalvaardigheid van uw (eerstejaars)studenten?

- zeer slecht
- slecht
- matig
- redelijk goed
- goed
- zeer goed

2) Op welk gebied bevinden de meest voorkomende of storende fouten zich? Gelieve te nummeren van 1 (grootste probleem) tot 7 (kleinste probleem).

- | | |
|---------------------------|--|
| ... spelling | ... grammatica: zinsbouw |
| ... structuur & samenhang | ... grammatica: woordniveau (<i>dt-fouten, mv-vormen, ...</i>) |
| ... stijl & register | ... interpunctie |
| ... woordenschat | |

3) Wat zijn volgens u de oorzaken van de taalproblemen die eerstejaarsstudenten ondervinden? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Kwaliteit secundair onderwijs
- Te weinig taalondersteuning aan de universiteit
- Sociale media
- (Nonchalante) attitude van de studenten
- Andere: ...

4) Houdt u rekening met de taal in een paper/verslag/opdracht/... bij de beoordeling ervan?

- Neen, ik beoordeel enkel op inhoud.
- Ja, dat speelt in beperkte mate mee.
nl.: (Op welk gebied? Welke consequenties?) ...
- Ja, dat speelt zeker mee.
nl.: (Op welk gebied? Welke consequenties?) ...

5) Besteedt u in uw eigen lessen aandacht aan taal?

- Ja. (Ga dan naar vraag 6a.)
- Neen. (Ga dan naar vraag 6b.)

6a) Welke onderwerpen behandelt u dan in uw les?

- Wat is “academisch en wetenschappelijk schrijven”?
- Gebruik van het juiste register (bijvoorbeeld in e-mails)
- Opbouw van papers en/of essayvragen
- Andere: ...

6b) Bent u bereid dat in de toekomst wel te doen?

- Ja.
- Neen. Dat gebeurt al in monitoraatsoefeningen.
- Neen, maar er zouden in de toekomst wel monitoraatsoefeningen over dit onderwerp georganiseerd moeten worden.

7) Wat moet er volgens u veranderen of gebeuren in de toekomst op gebied van taalondersteuning? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Niets
- Meer oefeningen voor studenten tijdens het academiejaar
- Een vrijblijvende taaltoets voor de start van de opleiding
- Een verplichte taaltoets voor de start van de opleiding + verplichte taal cursus bij een zwak resultaat
- Een verplichte taaltoets voor de start van de opleiding + niet-bindend advies bij een zwak resultaat
- Invoering van een extra vak (Academisch Nederlands voor eerstejaarsstudenten) binnen de opleiding
- Aanpassingen aan het schoolvak Nederlands in het secundair onderwijs voor een betere voorbereiding van de studenten

8) Opmerkingen? ...

Bijlage 3: overzicht van de foutencategorieën

| HOOFDCATEGORIE | SUBCATEGORIE | VOORBEELDEN VAN CONCRETE FOUTEN |
|---------------------------|---|---|
| Grammatica (woord) | (8) Werkwoordelijke eindgroep | - doorbreking werkwoordelijke eindgroep - fouten bij scheidbaar samengesteld werkwoord |
| | (11) Werkwoordstijden | - verkeerde werkwoordstijd - inconsequent gebruik van werkwoordstijden |
| | (12) Passief/actief | - passivitis |
| | (13) Congruentie | - fouten tegen de congruentie tussen onderwerp en werkwoord |
| | (9) Incorrect lidwoord | - foutief lidwoord - overbodig lidwoord - ontbrekend lidwoord - verkeerd aanwijzend voornaamwoord |
| | (10) Enkelvoud/meervoud | - ontbrekende meervoudsuitgangen - geen congruentie tussen lidwoord en substantief |
| | (14) Vervoeging | - fouten tegen de vervoeging van werkwoorden |
| | (41) Verbuiging | - fouten tegen de verbuiging van adjectieven - foutieve vorming van comparatief of superlatief |
| | (44) Nominalisering | - overdreven/overbodig gebruik van nominaliseringen |
| | (46) Negatie | - omslachtig gebruik van de negatie |
| Grammatica (zin) | (15) Ontbrekende elementen | |
| | (16) Onlogische (woord)volgorde | |
| | (17) Onlogische zinnen | - zinnen die niet lopen door slechte woordkeuze, slechte constructie of onuitgesproken gedachtegangen |
| | (18) (Te) korte zinnen | ≤ 8 woorden |
| | (19) (Te) lange zinnen | ≥ 35 woorden |
| Woordenschat | (25) Incorrecte betekenis | |
| | (26) Collocatie | - werkwoorden en substantieven met verkeerde voorzetselconstructie - verkeerd voorzetsel - fouten tegen vragend voornaamwoordelijk bijwoord |
| | (27) Incorrect idioom | - fouten tegen uitdrukkingen of idiomen - contaminaties - als/dan-fouten |
| | (38) Woordkeuze (beperkte academische woordenschat) | |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Spelling | (2) Diakritische tekens | - overbodige diakritische tekens - ontbrekende diakritische tekens |
| | (3) Omissie | - weglating van letter(s) |
| | (4) Additie | - toevoeging van letter(s) |
| | (5) Incorrect hoofdlettergebruik | |
| | (6) Schrijfwijze van cijfers | |
| | (40) Afkortingen | - incorrecte afkortingen - overdreven gebruik van afkortingen |
| | (45) Restcategorie: incorrecte schrijfwijze | - letter of deel van een woord verkeerd geschreven - fouten tegen aaneenschrijvingen - fouten tegen het gebruik van het koppelteken - fouten tegen bezits-s - foutieve vorming van samenstellingen |
| Interpunctie | (31) Overbodige leestekens | |
| | (32) Ontbrekende leestekens | |
| | (33) Incorrect gebruikte leestekens | |
| Stijl en register | (30) Persoonlijk of verhalend taalgebruik | - gebruik van ik/jij/je of wij/we - aanspreking van de lezer - persoonlijke bedenkingen en waardeoordelen - uitsmijters - uitspraken die met emoties te maken hebben |
| | (42) Spreektaal en informeel taalgebruik | - spreektaalige constructies - stopwoordjes - clichés - informeel of gekleurd taalgebruik |
| | (28) Te vaag taalgebruik | - gebruik van men, enkele,... - vage formuleringen |
| | (29) Archaïsch of omslachtig taalgebruik | - archaïsche elementen - omslachtige formuleringen |
| Tekstopbouw | (20) Redundantie | - nodeloze herhalingen van woorden of woordgroepen - tautologieën, pleonasmen,... |
| | (23) Verwijs- en signaalwoorden | - deze/die- en dit/dat-fouten - foutieve verwijzingen met hij/zij/het, zijn/haar/hun,... - verwijzingen naar niet eerder genoemde zaken - verkeerde betrekkelijke voornaamwoorden |
| | (24) Voegwoorden | - verkeerd voegwoord - nevenschikkend voegwoord aan het begin van een zin |

Bijlage 4: de (algemene) resultaten in cijfers

| | |
|---|--------------------|
| (8) Werkwoordelijke eindgroep | 15 |
| (9) Incorrect lidwoord | 90 |
| (10) Enkelvoud - meervoud | 23 |
| (11) Werkwoordstijden | 95 |
| (12) Passief - actief | 78 |
| (13) Congruentie | 59 |
| (14) Vervoeging | 31 |
| (41) Verbuiging | 57 |
| (44) Nominalisering | 178 |
| (46) Negatie | 3 |
| TOTAAL GRAMMATICA (WOORD) | 629 (13,6%) |
| (15) Ontbrekende elementen | 150 |
| (16) Onlogische volgorde | 121 |
| (17) Onlogische zin | 133 |
| (18) Korte zin | 151 |
| (19) Lange zin | 96 |
| TOTAAL GRAMMATICA (ZIN) | 651 (14,1%) |
| (25) Incorrecte betekenis | 120 |
| (26) Collocatie | 89 |
| (27) Incorrect idioom | 30 |
| (38) Woordkeuze (beperkte academische woordenschat) | 82 |
| TOTAAL WOORDENSCHAT | 321 (7,0%) |
| (2) Diakritische tekens | 3 |
| (3) Omissie | 26 |
| (4) Additie | 30 |
| (5) Incorrect hoofdlettergebruik | 102 |
| (6) Schrijfwijze van cijfers | 46 |
| (40) Afkortingen | 11 |
| (45) Restcategorie: incorrecte schrijfwijze | 265 |
| TOTAAL SPELLING | 483 (10,5%) |
| (31) Interpunctie overbodig | 124 |
| (32) Interpunctie ontbrekend | 449 |
| (33) Fout gebruik interpunctie | 164 |
| TOTAAL INTERPUNCTIE | 737 (16,0%) |
| (42) Spreektaal en informeel taalgebruik | 136 |
| (28) Vaag taalgebruik | 226 |
| (29) Archaïsch of omslachtig taalgebruik | 217 |
| (30) Persoonlijk of verhalend taalgebruik | 225 |
| TOTAAL STIJL & REGISTER | 804 (17,4%) |
| (20) Redundantie | 188 |
| (23) Verwijs- en signaalwoorden | 736 |
| (24) Voegwoorden | 64 |
| TOTAAL TEKSTOPBOUW | 988 (21,4%) |
| TOTAAL AANTAL FOUTEN IN ALLE PAPERS | 4613 |

Bijlage 5: frequentie van de fouten per subcategorie per opleiding

| OPLEIDING | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (41) | (44) | (46) | Totaal gramm. (woord) |
|------------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------|
| Wijsbegeerte | 1 | 8 | 0 | 12 | 14 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 42 |
| Informatica | 2 | 9 | 0 | 13 | 6 | 8 | 3 | 2 | 8 | 0 | 51 |
| Pedagogie | 2 | 15 | 5 | 2 | 10 | 7 | 3 | 9 | 40 | 0 | 93 |
| Pol&Soc | 1 | 23 | 6 | 17 | 14 | 9 | 4 | 11 | 17 | 0 | 102 |
| Chemie | 3 | 7 | 3 | 0 | 7 | 5 | 8 | 6 | 26 | 0 | 65 |
| Bio-ir. | 0 | 3 | 4 | 9 | 7 | 1 | 2 | 2 | 27 | 0 | 55 |
| Kunstwet. | 1 | 1 | 1 | 17 | 8 | 14 | 0 | 8 | 10 | 1 | 61 |
| Geschiedenis | 1 | 2 | 1 | 11 | 7 | 3 | 1 | 6 | 12 | 1 | 45 |
| Rechten | 2 | 10 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 0 | 20 | 0 | 44 |
| Archeologie | 2 | 12 | 0 | 11 | 4 | 9 | 4 | 10 | 18 | 1 | 71 |

| OPLEIDING | (15) | (16) | (17) | (18) | (19) | Totaal gramm. (zin) |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|
| Wijsbegeerte | 13 | 6 | 14 | 10 | 5 | 48 |
| Informatica | 20 | 23 | 14 | 9 | 7 | 73 |
| Pedagogie | 29 | 21 | 22 | 26 | 12 | 110 |
| Pol&Soc | 20 | 16 | 16 | 9 | 18 | 79 |
| Chemie | 17 | 15 | 9 | 30 | 7 | 78 |
| Bio-ir. | 4 | 6 | 4 | 19 | 3 | 36 |
| Kunstwet. | 11 | 6 | 15 | 17 | 9 | 58 |
| Geschiedenis | 16 | 5 | 9 | 9 | 7 | 46 |
| Rechten | 5 | 9 | 10 | 7 | 17 | 48 |
| Archeologie | 15 | 14 | 20 | 15 | 11 | 75 |

| OPLEIDING | (25) | (26) | (27) | (38) | Totaal woordenschat |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|
| Wijsbegeerte | 7 | 11 | 3 | 14 | 35 |
| Informatica | 17 | 12 | 6 | 7 | 42 |
| Pedagogie | 16 | 16 | 2 | 3 | 37 |
| Pol&Soc | 9 | 11 | 7 | 17 | 44 |
| Chemie | 12 | 8 | 6 | 7 | 33 |
| Bio-ir. | 10 | 2 | 1 | 3 | 16 |
| Kunstwet. | 15 | 5 | 0 | 6 | 26 |
| Geschiedenis | 16 | 9 | 3 | 7 | 35 |
| Rechten | 4 | 4 | 0 | 5 | 13 |
| Archeologie | 14 | 11 | 2 | 13 | 40 |

| OPLEIDING | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (40) | (45) | Totaal spelling |
|------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|------------------------|
| Wijsbegeerte | 0 | 5 | 6 | 5 | 3 | 1 | 11 | 31 |
| Informatica | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | 35 | 47 |
| Pedagogie | 0 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 39 | 51 |
| Pol&Soc | 0 | 1 | 6 | 9 | 7 | 1 | 46 | 70 |
| Chemie | 0 | 6 | 0 | 3 | 3 | 2 | 40 | 54 |
| Bio-ir. | 0 | 2 | 7 | 8 | 14 | 0 | 17 | 48 |
| Kunstwet. | 0 | 2 | 0 | 10 | 2 | 0 | 14 | 28 |
| Geschiedenis | 2 | 0 | 4 | 30 | 4 | 0 | 22 | 62 |
| Rechten | 0 | 3 | 2 | 0 | 8 | 0 | 10 | 23 |
| Archeologie | 0 | 2 | 1 | 30 | 2 | 3 | 31 | 69 |

| OPLEIDING | (31) | (32) | (33) | Totaal interpunctie |
|------------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|
| Wijsbegeerte | 11 | 29 | 15 | 55 |
| Informatica | 5 | 54 | 31 | 90 |
| Pedagogie | 23 | 44 | 21 | 88 |
| Pol&Soc | 13 | 66 | 6 | 85 |
| Chemie | 16 | 79 | 21 | 116 |
| Bio-ir. | 10 | 43 | 15 | 68 |
| Kunstwet. | 8 | 23 | 5 | 36 |
| Geschiedenis | 19 | 32 | 20 | 71 |
| Rechten | 11 | 36 | 3 | 50 |
| Archeologie | 8 | 43 | 27 | 78 |

| OPLEIDING | (42) | (28) | (29) | (30) | Totaal stijl & register |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------------|
| Wijsbegeerte | 18 | 14 | 13 | 63 | 108 |
| Informatica | 21 | 23 | 15 | 52 | 111 |
| Pedagogie | 22 | 22 | 42 | 5 | 91 |
| Pol&Soc | 29 | 21 | 30 | 35 | 115 |
| Chemie | 7 | 42 | 26 | 5 | 80 |
| Bio-ir. | 6 | 35 | 10 | 3 | 54 |
| Kunstwet. | 3 | 6 | 21 | 5 | 35 |
| Geschiedenis | 6 | 3 | 25 | 4 | 38 |
| Rechten | 4 | 31 | 17 | 8 | 60 |
| Archeologie | 20 | 29 | 18 | 45 | 112 |

| OPLEIDING | (20) | (23) | (24) | Totaal tekstopbouw |
|------------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| Wijsbegeerte | 16 | 36 | 8 | 60 |
| Informatica | 15 | 74 | 14 | 103 |
| Pedagogie | 39 | 134 | 7 | 180 |
| Pol&Soc | 27 | 52 | 9 | 88 |
| Chemie | 20 | 88 | 5 | 113 |
| Bio-ir. | 14 | 93 | 5 | 112 |
| Kunstwet. | 12 | 47 | 2 | 61 |
| Geschiedenis | 19 | 66 | 2 | 87 |
| Rechten | 16 | 52 | 4 | 72 |
| Archeologie | 10 | 94 | 8 | 112 |

| Alineaopbouw: grafisch | | | | |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| OPLEIDING | A | B | C | D |
| Wijsbegeerte | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Informatica | 8 | 2 | 0 | 0 |
| Pedagogie | 5 | 5 | 0 | 0 |
| Pol&Soc | 6 | 4 | 0 | 0 |
| Chemie | 5 | 5 | 0 | 0 |
| Bio-ir. | 6 | 4 | 0 | 0 |
| Kunstwet. | 6 | 4 | 0 | 0 |
| Geschiedenis | 8 | 1 | 1 | 0 |
| Rechten | 6 | 4 | 0 | 0 |
| Archeologie | 7 | 3 | 0 | 0 |

| Alineaopbouw: inhoudelijk | | | | |
|----------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| OPLEIDING | A | B | C | D |
| Wijsbegeerte | 0 | 5 | 5 | 0 |
| Informatica | 5 | 3 | 2 | 0 |
| Pedagogie | 1 | 7 | 2 | 0 |
| Pol&Soc | 1 | 7 | 2 | 0 |
| Chemie | 8 | 2 | 0 | 0 |
| Bio-ir. | 2 | 7 | 1 | 0 |
| Kunstwet. | 1 | 1 | 8 | 0 |
| Geschiedenis | 2 | 4 | 4 | 0 |
| Rechten | 2 | 6 | 2 | 0 |
| Archeologie | 3 | 4 | 3 | 0 |

| Structuur- en verbindingswoorden | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| OPLEIDING | A | B | C | D |
| Wijsbegeerte | 2 | 6 | 2 | 0 |
| Informatica | 4 | 6 | 0 | 0 |
| Pedagogie | 4 | 5 | 1 | 0 |
| Pol&Soc | 4 | 6 | 0 | 0 |
| Chemie | 3 | 7 | 0 | 0 |
| Bio-ir. | 3 | 6 | 1 | 0 |
| Kunstwet. | 0 | 9 | 1 | 0 |
| Geschiedenis | 4 | 6 | 0 | 0 |
| Rechten | 3 | 7 | 0 | 0 |
| Archeologie | 1 | 9 | 0 | 0 |