



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: Stand van zaken en blik op de toekomst

van Kalsbeek, A.; Kuiken, F.

DOI

[10.5117/IN2014.3.KALS](https://doi.org/10.5117/IN2014.3.KALS)

Publication date

2014

Document Version

Final published version

Published in

Internationale Neerlandistiek

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Kalsbeek, A., & Kuiken, F. (2014). Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: Stand van zaken en blik op de toekomst. *Internationale Neerlandistiek*, 52(3), 221-236. <https://doi.org/10.5117/IN2014.3.KALS>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<https://dare.uva.nl>)

Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: stand van zaken en blik op de toekomst

Alice van Kalsbeek & Folkert Kuiken (*Universiteit van Amsterdam*)

IN 52 (3): 221–236

DOI: 10.5117/IN2014.3.KALS

Abstract

This article discusses aspects of academic literacy. It first focuses on academic language in general, highlighting its characteristics and the process of academic language acquisition by university students. A review is given of the problems with academic language proficiency of students at Dutch universities and initiatives to improve this proficiency. In the second part, the relation between language and culture in the academic context is the point of focus. Some of the problems with the social and cultural integration of students into the academic world are identified and suggestions for further research are given.

Keywords: academic discourse, academic language use, academic literacy, (inter) cultural awareness, language and culture, social and cultural integration

1 Inleiding en probleemstelling

Zoals elke vorm van gedrag is taalgedrag aan regels en conventies gebonden. Binnen een taal kunnen groepen zich onderscheiden van elkaar door hun taalgebruik, zoals jongeren, dialectsprekers of beroepsgroepen. Taal verbindt de leden van een groep, maar kan ook tot uitsluiting leiden. Wie een zin uitsprekt als ‘hun voetballen beter als ons’ zal door sommigen al gauw als lager opgeleid worden gekwalificeerd. Voor de een betekent dat herkenning van gedeelde normen en waarden, voor de ander is het een teken om zonder opgaaf van reden van verder contact af te zien.

Ook academisch taalgebruik kent eigen regels en conventies. Met academisch taalgebruik bedoelen we de taal zoals die in het hoger onderwijs

(hogescholen en universiteiten) en in de wetenschap wordt gebruikt: in wetenschappelijke boeken, tijdschriften, artikelen, essays, dissertaties, lezingen, onderzoeksverslagen, en dergelijke (Hyland 2009). Op basis van jarenlange ervaring met studenten in het hoger onderwijs hebben wij geconstateerd dat studenten over het algemeen bijzonder creatief zijn, zowel in hun taalgebruik, hun ideeën als in hun manier van presenteren. Het is dan ook niet meer dan logisch dat studenten op hun eigen manier invulling geven aan het wetenschappelijk discours, ingegeven door nieuwe inzichten, opvattingen en communicatiemogelijkheden. Het hoger onderwijs is er om die grenzen te verleggen en het is goed dat studenten de grenzen van dat discours voortdurend opzoeken. Voorwaarde is wel dat studenten voldoende kennis hebben verworven van de regels en conventies die gelden bij de overdracht van wetenschappelijke informatie. Die vaardigheid laat de laatste tijd nogal eens te wensen over, getuige berichten over de zwakke taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen (onder andere De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe 2013; Herelixa & Verhulst 2014; Peters & Van Houtven 2010; Rooijackers, Van der Westen & Graus 2009). Om die reden is het van belang daar de nodige aandacht aan te besteden, want zoals Wittgenstein bijna honderd jaar geleden al formuleerde: 'Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt'.

In deze bijdrage gaan we in op een aantal vragen ten aanzien van academisch taalgebruik. In de eerste plaats bespreken we kort de verwerving van academisch taalgebruik: wanneer wordt daarmee begonnen en wat heeft dat voor consequenties? In de tweede plaats stellen we een aantal kenmerken van academisch taalgebruik aan de orde: waarin onderscheidt dit zich van andere genres en welke verschillen treden er binnen het wetenschappelijke discours op? Vervolgens gaan we in op de vraag hoe het momenteel gesteld is met de academische taalvaardigheid van studenten in het wetenschappelijk onderwijs in Nederland en wat daaraan gedaan wordt. In het tweede deel van deze bijdrage staat de relatie centraal tussen taal en cultuur in het licht van academisch taalgebruik. We zetten eerst uiteen wat deze relatie inhoudt en beantwoorden de vraag of dat ook geldt voor academisch taalgebruik. Daarna bespreken we een aantal problemen met betrekking tot sociale en culturele integratie van studenten in de academische situatie. Vervolgens noemen we een aantal oplossingen voor de integratie van cultuur en academisch taalgebruik en sluiten we af met een samenvatting.

2 De verwerving van academisch taalgebruik

Het gebruik van academische taal is niet iets wat je van de ene op de andere dag leert. Zoals voor zoveel zaken geldt ook hier: jong geleerd, oud gedaan. Studenten zetten hun eerste stappen op weg naar academisch taalgebruik niet pas bij het betreden van het voortgezet of hoger onderwijs. Van Cummins (1979) is het onderscheid tussen *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) en *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). BICS verwijst naar het taalgebruik in dagelijkse situaties waarin over het algemeen meer concrete taal volstaat, terwijl met CALP de vaardigheid wordt bedoeld waarover leerlingen in schoolse situaties moeten beschikken waarin meer abstracte taal wordt gebruikt. Uit recent onderzoek blijkt dat ouders en leerkrachten kinderen al van jongs af aan voorbereiden op het schoolse taalgebruik, al doet niet elke opvoeder dat (onder andere Henrichs 2010). Wie daar als kind geen kennis mee maakt, wordt al vroeg op achterstand gezet. Daar kunnen verschillende oorzaken aan ten grondslag liggen: opgroeien in een laag sociaal-economisch milieu, ouders met een niet-academische achtergrond die zich niet bewust zijn van het belang van schools taalgebruik, leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs die weinig aandacht aan taalvaardigheid besteden, het gebruik van een andere taal dan Nederlands als thuistaal of een combinatie van deze factoren (onder andere Hart & Risley 1995; Leseman & Van der Leij 2004; Schleppegrell 2004). Het gevolg hiervan is dat studenten aan het begin van hun studie verschillen in de mate waarin zij het Nederlands beheersen.

In het hoger onderwijs moet met deze verschillen rekening worden gehouden en moeten studenten zo nodig ondersteuning krijgen bij het verbeteren van hun taalvaardigheid. In de eerste plaats houdt dat in dat studenten die niet over de benodigde elementaire taalvaardigheid beschikken in een vroeg stadium worden gedetecteerd. Maar de aandacht voor taalvaardigheid in het hoger onderwijs dient zich niet te beperken tot remediëring van die zaken waarin studenten tekortschieten. Rooijackers en Van der Westen (2009) spreken in dat verband van een 'smalle' variant van taalbeleid, die louter gericht is op het wegwerken van deficiënties. Want het is vooral de taak van de universiteit om studenten de kneepjes van het wetenschappelijk discours bij te brengen. Daarnaast ontwikkelt de taalvaardigheid van de studenten zich ook verder tijdens de studie. Universiteiten zouden daarom ook moeten aangeven welk niveau van taalvaardigheid zij aan het eind van de studie op bachelor- en masterniveau van hun studenten verwachten (de 'schoolse' variant van taalbeleid) of,

nog liever, alle studenten moeten stimuleren om een zo hoog mogelijk niveau van taalvaardigheid te bereiken (de ‘zelfontwikkellende’ variant van taalbeleid). De ontwikkeling van een hogere vorm van wetenschappelijk taalgebruik maakt daar onlosmakelijk deel van uit. Maar wat houdt dat wetenschappelijke taalgebruik nu precies in?

3 Kenmerken van academisch taalgebruik

Er is de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan naar de kenmerken van de taal van de wetenschap. Dat is vooral het werk geweest van Angelsaksische corpusonderzoekers die grote bestanden met wetenschappelijke teksten onder de loep hebben genomen. De resultaten van dat onderzoek zijn beschreven door onder andere Biber (2006), Hyland (2009) en Turner (2011). Dat onderzoek heeft een aantal inzichten opgeleverd, waarvan we er hier enkele noemen.

In de eerste plaats blijken wetenschappelijke teksten zich qua structuur, zinsbouw en woordgebruik te onderscheiden van andere tekstsoorten (Hyland 2009). Een van deze onderscheidende kenmerken betreft het gebruik van zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en voorzetsels die we in wetenschappelijke teksten in beduidend hogere aantallen aantreffen dan in andere tekstsoorten. Voornaamwoorden zien we daarentegen relatief weinig in wetenschappelijke teksten. Als voorbeeld een gedeelte uit de samenvatting van een cardiologisch proefschrift waarop Bilge Güvenç Tuna in 2014 aan de Universiteit van Amsterdam promoveerde:

De diameter van slagaders kan veranderen door hoge bloeddruk, verminderde doorbloeding of het langdurig gebruik van geneesmiddelen die bloedvaten vernauwen. Als de diameter structureel verandert, heeft dit gevolgen voor cellen en voor weefsel buiten de cel. Deze reorganisatie wordt ook ‘remodelleren’ genoemd. In het project wordt de rol van plasticiteit van gladde spiercellen bij dit remodelleren onderzocht¹.

Wetenschappelijk taalgebruik kenmerkt zich vooral door een hoge mate van nominalisering, zoals in de eerste zin van bovenstaand voorbeeld. De tekst had ook kunnen beginnen met ‘als iemand kampt met hoge bloeddruk, verminderde doorbloeding of langdurig geneesmiddelen gebruikt, kan de diameter van slagaders veranderen’, maar er is gekozen voor een zin die veel nomina bevat (diameter, slagaders, bloeddruk, doorbloeding,

gebruik, geneesmiddelen, bloedvaten). Zoals ook duidelijk wordt uit dit voorbeeld, gaat nominalisering vaak gepaard met een frequent gebruik van bepalingen die ofwel voorafgaan aan het zelfstandig naamwoord dan wel daarop volgen: aan 'bloeddruk' gaat 'hoge' vooraf en voor 'doorbloeding' komt 'verminderde'; op 'diameter' volgt 'van slagaders' en na 'gebruik' komt 'van geneesmiddelen die bloedvaten vernauwen'. Het gebruik van complexe naamwoordgroepen is dan ook een kenmerk dat we veelvuldig aantreffen in wetenschappelijke teksten, zoals ook in de laatste zin 'de rol van plasticiteit van gladde spiercellen'. Een andere veel voorkomende structuur in wetenschappelijk taalgebruik is de passieve zin, zoals in de twee laatste zinnen van bovenstaand voorbeeld ('wordt ... genoemd' en 'wordt ... onderzocht').

We moeten hierbij bedenken dat er binnen het genre van het wetenschappelijk taalgebruik verschillen bestaan (Biber 2006). Zo verschilt wetenschappelijk proza in de vorm van dissertaties, artikelen, onderzoeksvoorstellen, boekbesprekingen, tekstboeken, abstracts, enzovoort op een aantal punten van gesproken wetenschappelijk taalgebruik zoals de verdediging van een proefschrift, onderzoekspresentaties, lezingen, en dergelijke. Komen in schriftelijke teksten niet of nauwelijks persoonlijke voornaamwoorden voor, in mondelinge presentaties worden die wel degelijk gebruikt, zoals '*ik* wil graag eerst...' of 'daarna ga *ik* in op...'. In gesproken academische taal treffen we ook veelvuldig bijzinnen aan die worden ingeleid met 'dat', zoals 'uit de interviews blijkt dat...' of 'hieruit kunnen we concluderen dat...' en relatief veel bijwoordelijke bijzinnen ('*Als de diameter structureel verandert*, heeft dit gevolgen voor cellen en voor weefsel buiten de cel.'). Daar staat tegenover dat in wetenschappelijk proza meer betrekkelijke bijzinnen voorkomen, zoals 'geneesmiddelen *die bloedvaten vernauwen*'. Volgens Biber (2006) bestaat de typische zinsstructuur van een schriftelijke wetenschappelijke tekst uit een hoofdzin met relatief weinig bijzinnen, die meerdere nominale groepen en voorzetselvoorwerpen bevat. De laatste zin uit het hierboven genoemde voorbeeld van Bilge Güvenç Tuna komt aardig in de richting van dat beeld: 'In het project wordt de rol van plasticiteit van gladde spiercellen bij dit remodelleren onderzocht'. In gesproken wetenschappelijk taalgebruik komt dat soort zinnen weinig voor, omdat het blijkbaar de nodige moeite kost om die spontaan te produceren.

We benadrukken dat we met de nodige voorzichtigheid met deze bevindingen moeten omgaan. Ten eerste omdat het hier voornamelijk Angelsaksisch onderzoek betreft en ten tweede omdat er ook binnen het omvangrijke wetenschappelijke genre verschillen zijn, zoals hierboven werd

aangegeven. Daarnaast bestaan er tussen disciplines verschillen, zoals tussen de alfa- en bètawetenschappen met daar tussenin de sociale wetenschappen (Hyland 2009). Nader onderzoek op deze punten is dan ook gewenst.

4 Problemen met academisch taalgebruik waar studenten mee kampen

Er wordt de laatste tijd veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van academisch taalgebruik bij studenten. Veel instellingen in het hoger onderwijs hebben aan het begin van de studie een module ‘Academische vaardigheden’, ‘Onderzoeksvaardigheden’ of een cursus van soortgelijke aard opgenomen, dan wel de stimulering van deze vaardigheden geïntegreerd in een vakinhoudelijke module. De ontwikkeling van deze vaardigheden is om twee redenen belangrijk. In de eerste plaats heeft het hoger onderwijs tot taak studenten kennis te laten maken met het wetenschappelijk discours en ze te trainen in het productief gebruik daarvan. Aan het eind van de rit moet immers een scriptie worden geschreven die in principe de basis zou kunnen vormen van een artikel in een wetenschappelijk tijdschrift. Van studenten kan bij aanvang van de studie niet worden verwacht dat zij die vaardigheden al beheersen. Een deel van de studie is er juist op gericht om hen die vaardigheden aan te leren. In de tweede plaats blijkt dat de algemene taalvaardigheid van sommige studenten aan het begin van de propedeuse nog te wensen overlaat. Het bezit van een vwo-diploma garandeert niet altijd een onberispelijke taalvaardigheid (Grezel 2013; Van de Gein 2012; Van der Horst, Van den Bergh & Evers-Vermeul 2012). In dat geval moet tegelijkertijd met de ontwikkeling van de academische taalvaardigheid ook de algemene taalvaardigheid worden opgekrikt.

Rooijackers, Van der Westen en Graus (2009) en Peters en Van Houtven (2010) noemen onder meer de volgende taalproblemen van studenten: moeite met instructietaal, een zwakke leesvaardigheid, een ontoereikende woordenschat, problemen met het volledig en correct weergeven van de inhoud van een tekst, moeite om de structuur van een langere tekst te doorzien en het maken van register- en zinsbouwfouten. Een in 2009 uitgevoerde enquête onder studieadviseurs, onderwijsdirecteuren en docenten verbonden aan de Faculteit der Geesteswetenschappen (FGw) van de Universiteit van Amsterdam (UvA) bevestigde dit beeld (Commissie Taalbeleid FGw 2009). De ondervraagden schatten het percentage eerstejaars-

studenten dat met taalproblemen kampt op 10 tot 20%, overeenkomend met zo'n 200 tot 400 studenten. Het zou vooral gaan om allochtone studenten, hbo-doorstromers en studenten die over de gehele linie zwak zijn. Maar ook bij inhoudelijk goede studenten laat de taalvaardigheid in sommige gevallen te wensen over. Het zich niet wetenschappelijk kunnen uitdrukken wordt als grootste probleem gezien: studenten zijn niet in staat om alinea's en teksten structuur te geven en formuleren onbeholpen. Daarnaast worden ook spelling, grammatica en slordig, informeel taalgebruik als knelpunten ervaren (Kuiken & Van Kalsbeek 2014).

Inmiddels lijkt het hoger onderwijs ervan doordrongen dat het nodig is om de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren en niet alleen de bal terug te kaatsen naar het voortgezet onderwijs. Over de manier waarop dat zou moeten gebeuren lopen de meningen echter uiteen. Een van de redenen waarom taalbeleid soms moeilijk van de grond komt is dat binnen een instelling of faculteit of zelfs binnen een opleiding de opvattingen daarover kunnen verschillen. Ook binnen de FGw van de UvA heeft het een tijd geduurd voordat er één lijn werd uitgezet, maar met ingang van het studiejaar 2013-2014 worden alle eerstejaarsstudenten aan een diagnostische toets schrijfvaardigheid onderworpen. Wie daarop uitvalt moet verplicht een remediëringsprogramma volgen. Afhankelijk van de ernst van de uitval krijgen studenten een taaladvies, worden ze begeleid door een taalmentor en/of moeten ze een cursus 'Beter schrijven' volgen. Hoewel het nog niet duidelijk is wat de effecten hiervan op de langere termijn zijn, stemmen de eerste resultaten van dit programma optimistisch. Studenten geven aan dat hun schrijfvaardigheid op de volgende punten is verbeterd: het structureren van de tekst, het maken van een stappenplan voor het schrijfproces, spelling, formuleren, toegenomen zelfvertrouwen, grotere motivatie om te schrijven, beter inzicht in wat een schrijfproces is en bereidheid om de tekst door iemand anders te laten controleren (Kuiken & Van Kalsbeek 2014). Dit heeft er mede toe geleid dat er voorstellen zijn gedaan om te komen tot de ontwikkeling van een universiteitsbreed taalbeleid (De Bakker, Kuiken & Rietstap 2014), waarvoor in het voorjaar van 2014 een universitaire commissie taalbeleid in het leven is geroepen. Ook resultaten elders wijzen in de richting van een positieve relatie tussen een goede taalvaardigheid en studiesucces in het hoger onderwijs (De Wachter et al. 2013).

Waar iedereen in het hoger onderwijs het ook over eens lijkt te zijn, is het belang van helder taalgebruik. Om met Stendhal te spreken: 'Niets siert een wijsgeer meer dan een glasheldere taal. Wie duister schrijft, bedriegt zichzelf of probeert anderen te bedriegen.' Maar wat is helder taalgebruik?

De meningen daarover kunnen al naar gelang iemands culturele achtergrond uiteenlopen. Daarmee zijn we aangekomen bij de relatie tussen taal en cultuur in de academische wereld.

5 Taal en cultuur in de academische context

Taal en cultuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en kunnen in het onderwijs dan ook niet worden gescheiden. Brown (2007) formuleert het als volgt:

The acquisition of a second language, except for specialized, instrumental acquisition (as may be the case, say, in acquiring a reading knowledge of a language for examining scientific texts), is also the acquisition of a second culture (p. 133).

De geschiedenis van het taalonderwijs laat zien dat de relatie tussen taal en cultuur aan verandering onderhevig is (onder andere Beheydt 2003). In traditioneel taalonderwijs werd taal gezien als middel om toegang te krijgen tot de cultuur; het bestond voornamelijk uit het bestuderen van de grammatica en het lezen van teksten. In de tweede helft van de twintigste eeuw ontstonden nieuwe methodes, waarbij de nadruk werd gelegd op de communicatieve functie van taal. Realisaties van taalfuncties, gebaseerd op ideaaltypische uitingen in de spreektaal, vormden de basis voor veel leer- gangen. Dat vroeg om een herpositionering van het begrip ‘cultuur’ in relatie tot taalonderwijs: naast cultuur met een grote C, die voornamelijk door informatieoverdracht werd doorgegeven, bleek ook voor cultuur in antropologische zin (gedrag, gewoontes, normen, waarden) een rol wegge- legd bij het leren van een taal. Het is niet alleen belangrijk om te weten wat er gezegd wordt in een bepaalde situatie, maar ook welke cultureel be- paalde connotaties dat heeft en welke non-verbale handelingen erbij horen. Het is niet voldoende om een tekst te kunnen begrijpen, maar ook om erachter te komen vanuit welk (cultureel bepaald) perspectief die tekst is geschreven (Byram, Morgan et al. 1994; Kramsch 1993; Robinson 1988; Valdes 1986). Alle aspecten van cultuur, die op honderden manieren zijn gedefinieerd maar voor het taalonderwijs grofweg kunnen worden herleid tot de drie kernbegrippen ‘kennis’, ‘gedrag’ en ‘attitude’, moeten in het taalonderwijs aan de orde komen (Van Kalsbeek 2003). Geldt dit ook voor het onderwijs in academische taalvaardigheid?

Opmerkelijk aan het citaat van Brown hierboven is dat hij een uitzon-

dering maakt voor wat hij typeert als ‘specialized, instrumental acquisition’. Hymes (1972) drukt zich met betrekking tot de relatie tussen taal en cultuur sterker uit: ‘The key to understanding language in context is to start not with the language but with the context’. Niet ‘taal en cultuur’, maar ‘cultuur en taal’ zou de volgorde moeten zijn.

Turner (2011) constateert dat taal gemarginaliseerd is in de academische wereld en nog voornamelijk onderwerp van onderzoek en discussie vormt wanneer het een probleem is. Zij pleit ervoor meer belang te hechten aan de rol van taal, inclusief de culturele aspecten ervan, bij het bestuderen van literatuur, maar ook bij het ontwikkelen van academische vaardigheden. De uitgangspunten van academisch schrijven zijn terug te voeren op kernbegrippen van de westerse filosofie. Begrippen als ‘helderheid’, ‘korthed’ en ‘logische relaties’ zijn kenmerken van de westerse academische wereld, die in het wetenschappelijk discours van die wereld als vanzelfsprekend worden aangenomen, aldus Turner. Die begrippen zijn echter niet even vanzelfsprekend voor studenten die uit andere culturen, landen, sociale groepen of regio’s afkomstig zijn (zie ook Kuiken & Van Kalsbeek 2014).

FitzGerald (2003) concludeert op basis van haar onderzoek naar de rol van context en situatie bij gesprekken dat er ook tussen sprekers met dezelfde culturele bagage misverstanden ontstaan. Individuen blijken creatief om te gaan met de culturele waarden die ze hebben meegekregen: ‘The reality appears to be that schemata and frames inform and predispose, but by no means determine’ (p. 207). Succesvolle communicatie tussen sprekers van verschillende culturen (intra-etnisch of interetnisch) vereist ‘crosscultureel bewustzijn’. FitzGerald adviseert om alle studenten een cursus interculturele communicatie te laten volgen.

Uit het bovenstaande leiden we af dat ook in het onderwijs in academische taalvaardigheden de culturele aspecten van het wetenschappelijk discours moeten worden behandeld. Cruciaal daarbij is dat de onderliggende culturele waarden die de betekenis van taal mede bepalen geëxpliciteerd worden, zowel voor wat betreft het verwerven van de mondelinge als de schriftelijke vaardigheden. Hierbij sluit een brede opvatting van ‘cultuur’ aan, die zich niet beperkt tot etnische groepen of leden van een natie, zoals gedefinieerd door Hofstede en Hofstede (2005): ‘De collectieve programmering die de leden van één groep of categorie mensen onderscheidt van die van andere’. Onderwijs in interculturele communicatie moet uitstijgen boven het niveau van het vergelijken van nationale culturen en het werken met cultureel bepaalde paradigma’s. De interculturele taalgebruiker opereert juist op de grenzen van die paradigma’s en creëert voortdurend een nieuwe ‘cultuur’. Een uitgewerkte didactiek voor dit taal-

en cultuuronderwijs is niet beschikbaar. Kernbegrippen daarvan zouden in ieder geval ‘analyse’, ‘dialogue’ en ‘reflectie’ moeten zijn (Dervin & Liddicoat 2013; Kramsch 1993; Quist 2010).

6 Problemen met sociale en academische integratie

Er is nog onvoldoende onderzoek verricht naar specifieke kenmerken van de studenten die problemen hebben met academische taalvaardigheid (wat is hun achtergrond, welke vooropleiding hebben ze gedaan). Wel zijn er aanwijzingen dat eerstegeneratiestudenten en buitenlandse studenten een belangrijk deel uitmaken van de populatie die onvoldoende taalvaardig is bij aanvang van de studie (Kuiken & Van Kalsbeek 2014). Op de problemen van deze twee groepen gaan we in deze paragraaf nader in.

6.1 Eerstegeneratiestudenten

Het hoger onderwijs in Nederland is vanaf de jaren zestig in de voorgaande eeuw enorm gedemocratiseerd; een steeds groter aantal kinderen uit arbeidersmilieus vindt de weg naar universiteit en hogeschool. Uit sociologisch onderzoek van Matthys (2010) onder 32 arbeiderskinderen aan het eind van hun loopbaan, blijkt hoe belangrijk hun afkomst is geweest voor het verloop van hun carrière en tijdens het volgen van een academische opleiding. Professionele competenties verwerven bleek voor deze groep niet het grootste probleem; het struikelblok werd gevormd door communicatieve en sociale vaardigheden zoals netwerken, *small talk*, het spel van het diplomatieke discours, omgaan met hoger geplaatsten. ‘Waar mijn respondenten het bijzonder lastig mee hebben, zijn de achterliggende inhoud van onbekende communicatiecodes’ (p. 355). Nog moeilijker blijkt het die codes zelf te hanteren. Matthys constateert dat zijn respondenten tijdens hun loopbaan vaker kiezen voor een positie in de luwte dan voor een leidinggevende baan; ze gaan minder planmatig te werk als het gaat om hun carrière, spreken in termen van kansen die ze hebben gegrepen; ze werken hard, leggen de nadruk op hun professionele eigenschappen. De huidige eerstegeneratiestudenten zijn zowel van autochtone als van allochtone afkomst.

Onderzoek naar sociale en academische integratie in relatie met studieresultaten laat zien dat succesvolle integratie op beide gebieden een positieve invloed heeft op studieresultaten: betere resultaten en minder uitval (onder andere Tinto 1997; Severiens & Schmidt 2008). Onderzochte variabelen zijn bijvoorbeeld het verschil tussen formele en informele contacten, de orga-

nisatievorm van het onderwijs, de verblijfplaats van de studenten (op een campus, in de stad, bij de ouders).

6.2 Buitenlandse studenten

Nederland is een populair land voor buitenlandse studenten: in het wo is 11,4% van de studenten van buitenlandse afkomst, in het hbo 6,8%. De afgelopen jaren is het aantal studenten steeds toegenomen tot een totaal van 87.100 (Nuffic 2012). Duitsland levert de meeste studenten: ruim 40% van alle buitenlandse diplomastudenten. De overige studenten komen uit China (7%), België (4%) en nog kleinere groepen uit Bulgarije, Griekenland, Italië, Frankrijk en Spanje (Ministerie van OCW 2013). Het merendeel van deze studenten volgt Engelstalige opleidingen, maar de studenten bewegen zich wel in een Nederlandse academische organisatie en bevinden zich buiten die context in de Nederlandse samenleving. Enige kennis van de Nederlandse taal en cultuur lijkt daarom ook voor deze groepen onontbeerlijk.

De Landelijke Studentenvakbond constateert op basis van een onderzoek onder 667 internationale studenten naar de problemen die ze ondervinden bij hun studie in Nederland dat de studenten onvoldoende geïntegreerd zijn in de academische wereld en de samenleving (Koster 2013). Als oorzaken worden genoemd: onvoldoende sociale contacten en gebrek aan kennis van de Nederlandse taal en cultuur.

Ook de organisatie van het westerse onderwijs, waarin de Socratische manier van leren hoog genoteerd staat (de docent stelt de vragen en probeert de student zelf het antwoord te laten vinden) en waarin de autonomie van de student een groot goed is, kan verwarrend zijn voor studenten die hun vooropleiding in een ander land hebben genoten. Studenten uit Japan en China bijvoorbeeld, die eraan gewend zijn dat de docent het antwoord geeft op de vraag die zij stellen en ze vertelt wat ze moeten doen als ze een scriptie gaan schrijven, begrijpen dit niet altijd (Turner 2011). De verhouding tussen studenten en docenten kan ook verschillen. Het volgende voorbeeld uit de eigen ervaring van een van de auteurs illustreert dit: groepen Amerikaanse studenten die aan de UvA Nederlands leerden, hadden grote problemen met taalleren. Uit schriftelijke en mondelinge evaluaties kwam naar voren dat ze andere verwachtingen hadden van de docent (een veel persoonlijker band) en dat ze een ander onderwijssysteem gewend waren (minder werkgroepen en meer sturing).

Aan hogescholen en universiteiten zijn verschillende initiatieven genomen om sociale en academische integratie in een instelling te bevorderen, zoals zomercursussen, online acculturatiecursussen en buddy's. Om mede-

werkers bij dit onderwerp te betrekken en hun antenne voor culturele verschillen en diversiteit te ontwikkelen is aan de Universiteit van Amsterdam in het kader van een diversiteitsproject een cursus 'Interculturele communicatie' aangeboden aan studieadviseurs en -coördinatoren (Kuijken & Van Kalsbeek 2014). Een dergelijke cursus werd ook opgenomen in het BKO-traject (Basiskwalificatie Onderwijs) dat beginnende docenten aan de UvA verplicht moeten volgen.

7 Integratie van cultuur in academische vaardigheden

Sinds de introductie van de antropologische opvatting van cultuur in relatie met taalleren (zie paragraaf 5), zijn er talloze publicaties verschenen over de integratie van cultuur in het taalonderwijs. Centraal in veel praktische handboeken staat de ontwikkeling van cultureel en intercultureel bewustzijn. Mensen moeten zich bewust worden van hun eigen culturele bagage en van die van anderen. Dat kan door te reflecteren op kenmerken van verschillende culturen en te zoeken naar verschillen en overeenkomsten. Zo kunnen stereotypen en vooroordelen wellicht worden vervangen door een positieve attitude (Kohls & Knight 1994; Tomalin & Stempleski 1993).

Belangrijke vragen in de discussies over de integratie van cultuur in het taalonderwijs zijn: om welke cultuur gaat het? Kun je cultuur herleiden tot een aantal paradigma's? Meer en meer wordt cultuur gezien als een dynamisch geheel dat voortdurend geconstrueerd wordt. Er is geen objectieve doelcultuur, maar er is sprake van een 'social construct, the product of self and other perceptions' (Kramsch 1993, p. 205). Holliday (2004) verzet zich eveneens tegen een essentialistische opvatting van cultuur, waarin cultureel bepaald gedrag wordt gereduceerd tot een aantal statische kenmerken, en werkt dat uit in zijn boek 'Intercultural communication', een bronnenboek met taken.

Uitgangspunt bij de integratie van cultuur in academische vaardigheden moet zijn dat concepten, begrippen, de taal die wordt gehanteerd kritisch moeten worden onderzocht op de onderliggende (culturele) waarden (Turner 2011): waarom zeggen de auteurs dat? Wat zeggen ze niet? Waarom gebruiken ze deze woorden? Waarom staat dit gedeelte in die tijd? Ook de verwachtingen en perspectieven van zowel docent als student moeten kritisch worden onderzocht in het proces van academisch leren schrijven. Onderwijs in academische schrijfvaardigheid moet meer zijn dan het aanleren van vaardigheden en competenties (Lea & Street 1998).

Dat het niet makkelijk is studenten de onderliggende normen en waarden en de historische context van teksten in een andere taal te laten ontdekken, beschrijven Byram en Kramersch (2008) in een artikel waarin ze voorbeelden uit hun lespraktijk met studenten die Duits als vreemde taal leren bespreken. De integratie van taal en cultuur blijkt een hardnekkig onderwerp. Aan de stroom publicaties over dit onderwerp lijkt voorlopig geen einde te komen. Voor de discussie over de integratie van cultuur in academische vaardigheden betekent dat in ieder geval voldoende input. Tegelijkertijd zien we er een stimulans voor verder onderzoek in.

8 Samenvattend

In deze bijdrage zijn we ingegaan op een aantal aspecten van academisch taalgebruik en op de relatie tussen taal en cultuur in het licht van academisch taalgebruik. We hebben (op basis van voornamelijk Engelstalig onderzoek) geconstateerd dat academisch taalgebruik zich onderscheidt van andere genres en dat er ook binnen dit genre verschillen bestaan, afhankelijk van modaliteit (schriftelijk of mondeling taalgebruik) en vakgebied. Wat de verwerving van schoolse en later academische taalvaardigheid betreft is duidelijk dat hoe eerder studenten de essentie daarvan onder de knie krijgen, hoe groter de kans op studiesucces is. Sommigen worden daar al van jongs af door ouders en leerkrachten op voorbereid, bij anderen laat niet alleen het academisch taalgebruik maar ook de algemene taalvaardigheid aan het begin van de studie in het hoger onderwijs nog te wensen over. Daarin ligt niet alleen een taak voor de toeleidende opleidingen, maar ook voor het wetenschappelijk onderwijs.

Cultuur en taal moeten binnen het hoger onderwijs de centrale rol krijgen die hun toekomst. Inhoudelijke begrippen die ten grondslag liggen aan het westerse academisch denken en die als vanzelfsprekend worden verondersteld, moeten samen met de taal waarin ze worden overgedragen kritisch worden onderzocht en gecontrasteerd met de concepten die studenten in hun culturele bagage hebben. Studenten moeten zich bewust worden van de kloof tussen hun taal en cultuur en de academische taal en cultuur en de linguïstische middelen aangereikt krijgen om die kloof te dichten. Inzicht in de verwachtingen van docenten, tutoren en andere begeleiders is daarbij van belang. Van docenten wordt gevraagd dat ze een antenne hebben voor de culturele bagage van hun studenten, voor diversiteit in brede zin zodat ze de processen van academische integratie bij het schrijven van teksten adequaat kunnen begeleiden. Als aan deze

drie voorwaarden is voldaan kan het hoger onderwijs de proeftuin van diversiteit worden waarvoor ze alle mogelijkheden in zich heeft en wordt 'verrijking' het woord dat geassocieerd is met diversiteit in plaats van 'remediëring'.

Noot

1. Zie <http://alumni.uva.nl/agenda/content2/promoties/2014/02/geneeskunde-guvenctu-na.html>, laatst geraadpleegd op 11 augustus 2014.

Bibliografie

- Bakker, I. de, F. Kuiken & E. Rietstap, *Naar een UvA-breed taalbeleid*. Intern rapport Universiteit van Amsterdam, 2013.
- Beheydt, L., 'Interculturaliteit in het vreemdetalenonderwijs'. C. van Baalen, L. Beheydt & A. van Kalsbeek, *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anders-taligen*. Utrecht, 2003.
- Biber, D., *University language. A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam/Philadelphia, 2006.
- Brown, H.D., *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York, 2007.
- Byram, M., C. Morgan et al., *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, 1994.
- Byram, K. & C. Kramsch, 'Why is it so difficult to teach language as culture?' *The German Quarterly* 81, (1) 2008, 20-34.
- Commissie Taalbeleid FGw, *Taalvaardigheid in de FGw: Wel kwaliteitsbeleid, geen centrale toets*. Intern rapport FGw/UvA. Amsterdam, 2009.
- Cummins, J., 'Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters'. *Working Papers on Bilingualism* 19, 1979, 121-129.
- Dervin, F. & A.J. Liddicoat (red.), *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam/Philadelphia, 2013.
- FitzGerald, H.G., *How different are we? Spoken discourse in intercultural communication: The significance of the situational context*. Clevedon, 2003.
- Gein, J. van de, 'Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs'. *Levende Talen Tijdschrift* 13, (4) 2012, 22-30.
- Grezel, J., 'Verbetering van de aansluiting vo-ho door taaltoetsen? "Taal moet weer tussen de oren"'. *Levende Talen Magazine* 100, (2) 2013, 5-8.
- Hart, B. & T.R. Risley, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, 1995.
- Henrichs, L.F., *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*. Doctoral dissertation. Universiteit van Amsterdam, 2010.
- Herelixa, C. & S. Verhulst, *Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag, 2014.
- Hofstede, G. & G.J. Hofstede, *Allemaal andersdenkenden. Omgan met cultuurverschillen*. Amsterdam, 2005.

- Holliday, A., M. Hyde & J. Kullman, *Intercultural communication. An advanced resource book*. Londen/New York, 2004.
- Horst, M. van der, H. van den Bergh & J. Evers-Vermeul, 'Kunnen leerlingen wat ze moeten kunnen? Onderzoek naar de doorlopende leerlijn op het gebied van werkwoordspelling'. *Levende Talen Tijdschrift* 13, (2) 2012, 3-17.
- Hyland, K., *Academic discourse. English in a global context*. Londen, 2009.
- Hymes, D., 'Models of the interaction of language and social life'. J. Gumperz & D. Hymes (red.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York, 1972.
- Kalsbeek, A. van, 'Taal en cultuur of cultuur en taal?' C. van Baalen, L. Beheydt & A. van Kalsbeek, *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*. Utrecht, 2003.
- Kohls, R.L. & J.M. Knight, *Developing intercultural awareness. A cross-cultural handbook*. Yarmouth/Londen, 1994.
- Koster, M., *International students in the Netherlands*. Landelijke Studenten Vakbond, 2013.
- Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.
- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek, 'De taal van de universiteit'. *Folia*, juni 2012, 18-19.
- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek, 'De ontwikkeling van taalbeleid binnen Geesteswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam'. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 3, (2) 2014.
- Lea, M.R. & B.V. Street, 'Student writing in higher education: an academic literacy approach'. *Studies in Higher Education* 23, (2) 2014, 157-172. Laatst geraadpleegd op 22 maart 2014 op <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>.
- Leseman, P. & A. van der Leij (red.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn, 2004.
- Mathys, M., *Doorzetters. De betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en de loopbaan van universitair afgestudeerden*. Amsterdam, 2010.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Trends in beeld 2013. Zicht op onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag, 2013. Geraadpleegd op 3 maart 2014 op http://www.trends-inbeeld.minocw.nl/TrendsInBeeld_2013_DEF.pdf.
- Nuffic, *Mobiliteit in beeld 2012. Internationale mobiliteit in het Nederlands hoger onderwijs*. Den Haag, 2012. Geraadpleegd op 9 februari 2014 op <http://www.nuffic.nl/bibliotheek/mobiliteit-in-beeld-2012.pdf>.
- Peters, E. & T. van Houtven (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven/Den Haag, 2010.
- Quist, G., 'Cultuurtekst als middel voor interculturele reflectie'. *Internationale Neerlandistiek* 48, (3) 2010, 33-42.
- Robinson, G.L.N., *Crosscultural understanding*. Londen, 1988.
- Rooijackers, P. & W. van der Westen, 'Taalbeleid in de praktijk'. P. Rooijackers, W. van der Westen & E. Graus (red.), *Taal centraal. Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. Themanummer Levende Talen*, 2009, 6-8.
- Rooijackers, P., W. van der Westen & E. Graus, (red.), *Taal centraal. Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. Themanummer Levende Talen*, 2009.
- Schleppegrell, M.J., *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ, 2004.
- Severiens, S.E. & H.G. Schmidt, *Academic and social integration and study progress in problem based learning*. Springerlink.com, 2008. B. Tomalin & S. Stempleski, *Cultural awareness*. Oxford, 1993.
- Tinto, V., 'Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence'. *Journal of Higher Education* 68, (6) 1997, 600-623. Laatst geraadpleegd op 21 juni 2014 op <http://www.maine.edu/pdf/ClassroomsasCommunities.pdf>.

- Turner, J., *Language in the academy. Cultural reflexivity and intercultural dynamics*. Bristol, 2011.
- Valdes, J.M., *Culture bound. Bridging the gap in language teaching*. Cambridge, 1986.
- Wachter, L. de, J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe, 'Taal: Noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven'. *Levende Talen Tijdschrift* 14, (4) 2013, 28-36.
- Wittgenstein, L., *Tractatus logico-philosophicus*, 1922.

Over de auteurs

Folkert Kuiken is als bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal verbonden aan het Departement Neerlandistiek van de Universiteit van Amsterdam en wetenschappelijk directeur van het Instituut voor Taalonderwijs en Taaladvies (INTT). Hij is tevens voorzitter van de Commissie Taalbeleid van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de UvA.

Alice van Kalsbeek is trainer en projectmanager Nederlands als tweede/vreemde taal.