



**Universiteit
Leiden**
The Netherlands

Taalvaardig aan de start : een doelgroepgerichte aanpak als uitgangspunt voor de ontwikkeling van efficiënte en effectieve schrijfondersteuning

De Wachter, Lieve; Heeren, Jordi

Citation

De Wachter, L., & Heeren, J. (2016). Taalvaardig aan de start : een doelgroepgerichte aanpak als uitgangspunt voor de ontwikkeling van efficiënte en effectieve schrijfondersteuning, 33-39. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/38547>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/38547>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Taalvaardig aan de start: een doelgroepgerichte aanpak als uitgangspunt voor de ontwikkeling van efficiënte en effectieve schrijfondersteuning.

Lieve De Wachter, Jordi Heeren

Inleiding

De laatste jaren proberen steeds meer instellingen uit het hoger onderwijs rekening te houden met en in te zetten op de academische taalvaardigheid van de studenten. Zo werden bijvoorbeeld verschillende handleidingen voor studenten gepubliceerd: *Taal@hoger onderwijs* (De Wachter et al. 2010), *Academische Taalvaardigheden 1 & 2* (De Bolle 2010) en *Handboek academisch schrijven* (De Jong 2011) zijn slechts enkele voorbeelden daarvan. Daarnaast organiseren instellingen ondersteuningsinitiatieven en proberen ze een taalbeleid uit te bouwen om die academische geletterdheid te ondersteunen en te stimuleren (Kanobana 2011, De Wachter & Heeren 2012, Kerkhofs, Peters en Van Houtven 2012, van der Westen & Alladin 2014, van Eerd 2014). Taalvaardigheid is immers essentieel voor studiesucces en vooral studenten met een lage academische geletterdheid blijken een verhoogd risico te lopen om niet te slagen (Van Dyk 2004, Van Dyk 2010, De Wachter et al. 2013).

Het aanmoedigingsfondsproject TaalVaardig aan de Start (TaalVaST) is een van de projecten waarmee de KU Leuven tegemoet komt aan de talige diversiteit van de toegenomen instroom aan de universiteit. In de vorige conferentiebundel van *Van Schools tot Scriptie* werd het project TaalVaST uitvoerig geschetst (De Wachter & Heeren 2012). Het artikel besprak een valide taalvaardigheidstoets als detectiemiddel van risicostudenten (zie ook: De Wachter & Heeren 2013, De Wachter et al. 2013). Daarnaast kwam ook de begeleiding van die risicostudenten aan bod, waar een behoefteanalyse bij de ontwikkeling van cruciaal belang was. Die verzekert immers contextgerichte ondersteuning, gericht op het vermijden van ontwijkingsgedrag en de transfer van de oefeningen naar het echte taalmateriaal (Peters en Van Houtven 2010, De Wachter & Heeren 2012). Het in de vorige bundel geschetst onderzoek zorgt met andere woorden voor een doelgroepgerichte ondersteuning die een maximaal effect beoogt.

Dit artikel zal het effect van een van de initiatieven die voortvloeit uit de behoefteanalyse bestuderen, namelijk dat van een reeks workshops rond schrijfvaardigheid. Niet enkel het behoefteonderzoek van De Wachter & Heeren (2012) toont immers aan dat schrijfvaardigheid een belangrijk knelpunt vormt voor veel studenten, ook andere behoefteanalyses bevestigen dat (De Vries & Van der Westen 2008; Berckmoes & Rombouts 2009; Bonset 2010; Peters & Van

Houtven 2010). In wat volgt zullen eerst de workshops kort gesitueerd worden, waarna er dieper wordt ingegaan op de effectmeting. Enerzijds is dat een kwalitatieve meting die elk jaar plaatsvindt. Anderzijds komt ook een kwantitatieve effectmeting aan bod die eenmalig werd uitgevoerd in 2013. De resultaten tonen een sterke vooruitgang voor hogere orde vaardigheden zoals structuur en stijl; de lagere orde vaardigheden, en in het bijzonder spelling, verbeteren niet. Dit artikel laat zien dat, naast een behoeftanalyse als uitgangspunt van de ondersteuning, ook een beperkte, maar goed uitgedachte effectanalyse een belangrijk evaluatie-instrument is voor de ontwikkelaars van taalondersteuningsmateriaal.

Workshops

De workshops werden reeds beschreven in de vorige bundel van *Van Schools tot Scriptie* (De Wachter & Heeren 2012). De begeleiding bestaat uit twee workshops van twee uren schrijven en een van twee uur lezen en studeren. In 2013 kwam er voor de kwantitatieve effectmeting in de drie workshops enkel academische schrijfvaardigheid aan bod. Oorspronkelijk namen enkel de richtingen geschiedenis (faculteit Letteren), communicatiewetenschappen en politieke en sociale wetenschappen (faculteit Sociale Wetenschappen) deel aan de begeleidingssessies. Op het moment van de kwantitatieve studie namen ook de richtingen archeologie, taal- en regiostudies, kunstwetenschappen (faculteit Letteren) en rechtswetenschappen en criminologie (faculteit Rechtswetenschappen) deel aan de begeleidingssessies. De workshops combineren klassieke werkvormen met meer innovatieve methodieken zoals een elektronisch leerplatform, een digitale schrijfhulp (D'Hertefelt, De Wachter & Verlinde 2014) en procesgerichte instructie, deze specifiek gericht op de taalzwakke doelgroep, namelijk observerend leren en collaboratief schrijven.

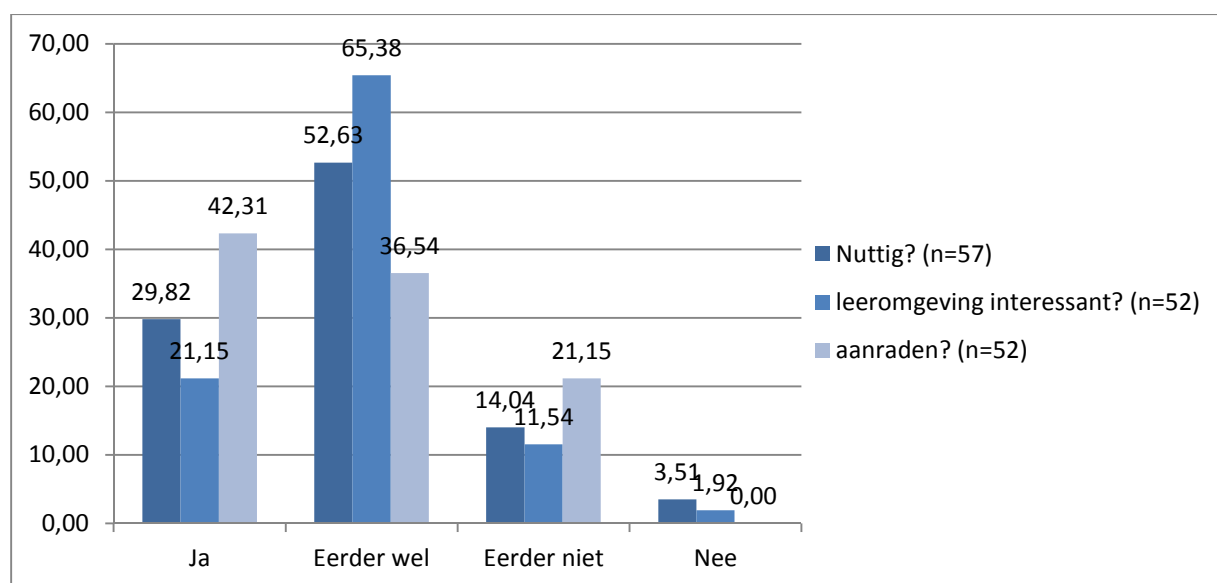
Centraal in die laatste twee methodes is de focus van de student op zijn/haar *peers*. Het observerend leren blijkt, zeker voor minder goede schrijvers, een manier te zijn om de achterliggende schrijfstrategieën aan te brengen (Raedts et al. 2009, Rijlaarsdam et al. 2008). De term collaboratief schrijven is eigenlijk een overkoepelende term voor heel wat verschillende vormen van 'samen schrijven'. In de workshops is er gekozen voor reactief collaboratief schrijven (Lowry, Curtis & Lowry 2004), waarbij de studenten samen aan een tekst schrijven tijdens de les. Het dwingt hen om hun keuzes op verschillende tekstniveaus te expliciteren aan elkaar. Doordat het observerend leren voorafgaat aan het collaboratief schrijven krijgen de studenten ook een metacognitief kader om over hun tekstproces te kunnen communiceren. Een bijkomende focus tijdens de sessies ligt op genre, zodat studenten bewuster gaan schrijven binnen de *discourse community* (Cumming 2013) waarbij taal, inhoud en context worden samengenomen (Hyland 2006).

Kwalitatieve effectmeting

Voor de kwalitatieve effectmeting van de begeleidingssessies is gekozen voor een online vragenlijst die werd opgestuurd naar de studenten na de januari-examens. Indesteege (2012) meldt immers dat een actie onmiddellijk na een interventie meer resultaten zal opleveren, maar dat het belang van die resultaten groter is wanneer de meting een tijd na die interventie plaatsvindt. De *response rate* op de bevraging van de studenten bedroeg, berekend op het gemiddelde aantal deelnemers, 29%. De waarde van die antwoorden is echter groot: de

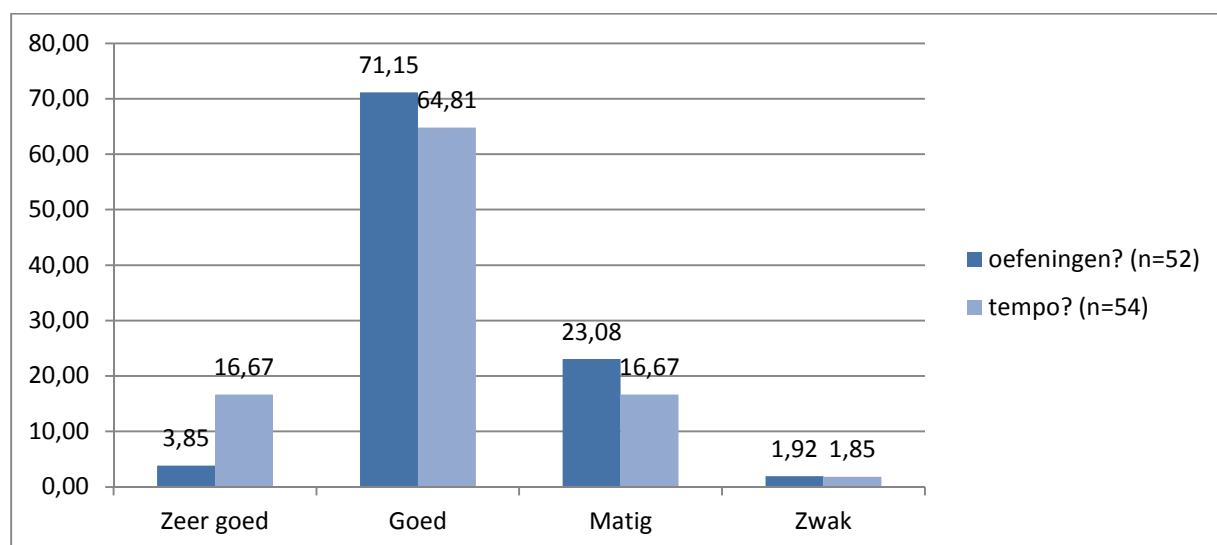
studenten hebben hun eerste schrijfpoddrachten gemaakt en examens afgelegd en kunnen het effect van de begeleiding beter inschatten. Er is in het onderzoek geopteerd voor een online enquête omdat dit beter paste binnen het beperkte tijdsbestek van het project en omdat de gegevens op die manier gemakkelijker opgevraagd en verwerkt kunnen worden.

In grafiek 1 wordt duidelijk dat 82,45% van de bevraagde studenten de workshops als nuttig beschouwen. Ook de leeromgeving krijgt een positief oordeel: 86,63% beoordeelt de leeromgeving als interessant(er). 78,85% zou de workshops aanraden aan andere studenten.



Grafiek 1: tevredenheidsscores van de verschillende begeleidingssessies in 2011, 2012 en 2013.

Grafiek 2 geeft de evaluaties voor de oefeningen en het tempo van de workshops. Deze twee categorieën worden over het algemeen als 'goed' beoordeeld.



Grafiek 2: tevredenheidsscores van de verschillende begeleidingssessies in 2011, 2012 en 2013.

Hoewel deze peiling eerder exploratief van aard is, levert ze wel een interessante bron van informatie voor de taalontwikkelaars. Zij kunnen de begeleidingssessies aanpassen en bijsturen waar nodig. Daarnaast is het ook interessant om deze resultaten, die de perceptie weergeven van de studenten, te koppelen aan een kwantitatieve analyse die de vooruitgang in de tekstkwaliteit voor en na de workshops nagaat.

Kwantitatieve effectmeting

Naast de vragenlijst werd ook een kleinschalig effectonderzoek uitgevoerd met de studenten die in 2013 de workshops volgden. Het doel van deze studie was om te onderzoeken welk onmiddellijk effect de workshops hebben op hun teksten en of die effecten tegemoetkomen aan de noden vastgesteld in de behoefteanalyse (De Wachter & Heeren 2012). Om het effect van de workshops na te gaan werd een onderzoeksmodel toegepast waarbij één groep een pretest en een posttest aflegt. De redenen voor dit model zijn vooral praktisch van aard; een model met een controlegroep zou immers voor meer externe validiteit leiden, maar het zou onethisch zijn een deel van de studenten bepaalde onderdelen van de begeleiding te ontfemen. Dat wil wel zeggen dat er voorzichtig moet worden omgesprongen met het generaliseren van de resultaten van deze studie. Toch vormt ze belangrijke feedback vanuit het perspectief van de ontwikkelaars van het ondersteuningsmateriaal.

De pretest en de posttest bestaan uit het schrijven van een argumentatieve tekst bij een grafiek, waarbij de verschillende argumenten gegeven zijn. Dat zorgt ervoor dat studenten bij het schrijven geen hinder ondervinden van hun (voor)kennis over het onderwerp en dat ze geen tijd verliezen met het zoeken naar argumenten. De bedoeling van het onderzoek is immers het effect op hun schrijfvaardigheid te meten; daarbij moet voor mogelijke andere beïnvloedende variabelen worden gecontroleerd. Het onderzoek maakte gebruik van twee maal 32 teksten. De eerste reeks teksten schreven de studenten aan het begin van de eerste workshop, de tweede reeks als eindopdracht aan het einde van de derde en laatste workshop. In totaal schreven 119 studenten een eerste tekst en 67 een tweede tekst. 47 studenten volgden alle workshops. Daarvan hadden er 15 geen volledige eerste en/of tweede tekst. Daardoor bleven er nog 32 studenten over die alle workshops hadden gevolgd en twee volledige teksten afleverden voor het onderzoek.

Om te onderzoeken wat het effect van de workshops op de schrijfopdrachten was, beoordeelden twee projectmedewerkers de geanonimiseerde schrijfopdrachten onafhankelijk op zes deelaspecten: tekstopbouw, coherente alineaopbouw, neutrale stijl, onpersoonlijke stijl, spelling en grammatica. De workshops behandelden voornamelijk tekst- en alineaopbouw en ook wetenschappelijke stijl; spelling en grammatica kwamen niet aan bod. De beoordelingen op de categorieën werden gegeven op een driepuntsschaal van 0 tot 2. Aangezien de categorieën redelijk breed waren, maakte de analyse bij de interbeoordelaarsovereenstemming gebruik van een gewogen *Cohens kappa* (κ_w). Daarna bracht een *paired samples t-test* de progressie van de studenten in kaart. Bij elk effect hoort ook de effectgrootte, berekend met *Cohens d*.

Voor de resultaten aan bod komen, moeten er echter enkele beperkingen van het onderzoek in acht genomen worden. Zoals hierboven reeds vermeld is er geen controlegroep, wat het moeilijk maakt om de resultaten te generaliseren. Daarnaast zijn er ook, als er een positief effect

optreedt, andere mogelijke factoren die de resultaten beïnvloeden (van der Slik & Weideman 2008). Ten eerste is er het *testing effect*, waarbij studenten vooruitgang vertonen doordat ze het type test of taak al kennen. Dat zou hier ook het geval kunnen zijn, aangezien ze bij de bespreking van de grafiek in de laatste workshop beter weten wat er van hen verwacht wordt. Een ander effect dat niet te testen valt is het *maturing effect*. Het zou kunnen dat studenten gegroeid zijn in hun academische vaardigheden doordat ze langer in contact kwamen met academisch taalgebruik. Hoewel dit effect niet groot zal zijn, aangezien er slechts twee weken tussen de metingen in zitten, is een controlegroep om dit uit te sluiten toch noodzakelijk. Een laatste factor die zeker niet mag worden vergeten, is motivatie. Ook dat kunnen we niet uitsluiten bij dit experiment; de studenten volgen de workshops namelijk op vrijwillige basis. In tabel 1 worden de resultaten van de effectmeting weergegeven. Op het gebied van betrouwbaarheid scoren alle categorieën een gewogen kappa waarde boven de 0,40. Spelling behaalt de laagste kappa-waarde, maar heeft wel een grote beoordelaarsovereenkomst van 83%.

Tabel 1: resultaten kwantitatieve effectmeting.

Tekstaspect	Taak 1	Taak 2	κ_w	Significantie (p)	Effectgrootte (d)
Tekststructuur	0,94	1,69	0,75	0,0002	1,16
Alinea coherentie	0,81	1,53	0,78	0,001	1,03
Onpersoonlijke stijl	0,78	1,53	0,90	0,0000	0,97
Neutrale stijl	0,72	1,56	0,66	0,0000	1,23
Spelling	1,91	1,78	0,59	0,1606	/
Grammatica	1,5	0,75	0,60	0,0000	1,08

Voor de categorieën ‘Tekststructuur’, ‘Alinea coherentie’, ‘Onpersoonlijke stijl’ en ‘Neutrale stijl’ is er een zeer significante vooruitgang bij de studenten. Uit de effectgroottes van deze categorieën blijkt dit telkens een grote vooruitgang te zijn. De categorie ‘spelling’ verandert niet significant. Dat ligt in de lijn van de verwachtingen; de workshops zetten immers niet in op spelvaardigheid.

De categorie grammatica wijkt wel af van wat verwacht werd, ze blijft namelijk niet gelijk, maar gaat significant achteruit, met een grote effectgrootte. Voor dit verschil zijn twee redenen mogelijk. Ten eerste zou het kunnen dat door te letten op meer complexe tekstuele aspecten zoals tekststructuur en alineacoherentie, de studenten minder aandacht hadden voor, en dus meer fouten maakten tegen, grammatica. In de behoefteanalyse uitgevoerd door De Wachter en Heeren (2012) blijken grammaticafouten immers meer voor te komen dan spelfouten. Ten tweede zou het ook kunnen dat er een moeilijkheid in de tweede taak zat, waardoor de schrijvers minder goed scoren op grammatica. Zo merken de correctoren op dat bij de grafiek in de tweede taak één van de te beschrijven groepen, de groep ‘begeleidingscentra’ was. Deze term kwam niet in het enkelvoud voor in de opdracht, enkel in het meervoud. Verschillende studenten hebben deze term overgenomen, maar in de veronderstelling dat dit een enkelvoud was. In het tweede geval is er met andere woorden sprake van een afwijking veroorzaakt door de taak en geen reële achteruitgang in de vaardigheid. De vraag is natuurlijk of dit een dergelijk groot significant effect kan veroorzaken, aangezien niet iedereen ervoor gekozen heeft om deze groep in hun argumentatie op te nemen. Voor dit probleem kan in dit onderzoek, dat niet controleerde voor het tekst-volgorde-effect, geen sluitende oplossing geboden worden.

Conclusie

Een effectmeting moet volgens Guskey (2002) niet zozeer onomstotelijk bewijzen welk effect er precies is, maar moet eerder beschouwd worden als een zoektocht naar bewijsmateriaal: “look for evidence, not proof” (Guskey 2002). Het onderzoek binnen het project TaalVaST heeft zich bij die zoektocht vooral gericht op de direct meetbare niveaus van de onmiddellijke leereffecten bij de studenten en de perceptie van de begeleiding door de studenten. De resultaten dienen dan ook vooral voor de ontwikkelaars van het ondersteuningsmateriaal. Door dergelijk onderzoek krijgen zij een concreet beeld van de directe effecten van hun ondersteuning op de geselecteerde doelgroep. Door het onderzoeksopzet met maar één groep is enkel een interne validiteit gegarandeerd. Er kan dus niet gecontroleerd worden voor externe factoren zoals motivatie, een *testing effect* of een *maturing effect*, daarvoor is een controlegroep noodzakelijk. Uitspraken over de geteste groep kunnen echter wel. De voornaamste bevinding van het onderzoek is dat de workshops tegemoet komen aan die knelpunten uit de behoefteanalyse van De Wachter en Heeren (2012), namelijk tekstopbouw, -samenhang en academische stijl.

De resultaten van het effectonderzoek geven weer dat de studenten de workshops als nuttig ervaren. Ook de leeromgeving, het tempo van de lessen en de oefeningen werden positief beoordeeld. Uit de resultaten van de kwantitatieve analyse blijkt dat studenten sterke vooruitgang maken in hun schrijfproducten en dan vooral op structuur en samenhang en wetenschappelijke stijl. Hun spelvaardigheid daarentegen verandert niet significant, wat logisch is, want daar zetten de workshops niet op in. Grammatica gaat achteruit, dat is ofwel te wijten aan de opdracht in de tweede taak, ofwel aan de aandacht die vooral uitging naar meer complexe tekststructurende aspecten, waardoor er minder aandacht was voor grammatica. In dit onderzoek werden enkel de kortetermijneffecten van de begeleiding onderzocht. Verder onderzoek kan zich richten op de langetermijneffecten of het effect op de reële schrijfopdrachten van de studenten, het is dan zeker van belang om ook voor het tekst-volgorde-effect te controleren.

Literatuur

- Berckmoes, D. en Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*, Universiteit Antwerpen, Linguapolis/University of Antwerp.
- Bonset, H. (2010). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? In: *Levende talen magazine*, 97(3), p. 16-20.
- Cumming, A. (2013). Multiple dimensions of Academic Language and Literacy Development. In: *Language Learning*, 63(1), p.130-152.
- De Bolle, L. (2010). *Academische Taalvaardigheden 1 & 2*. Brussel: VUB Press.
- De Jong, J. (2011). *Handboek academisch schrijven*. Bussum: Coutinho.
- De Vries, H., Van der Westen, W., (2008). Talige competentie in het hoger onderwijs. In: Vanhooren, S. en Mottart, A., *22ste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press. p.115-120.
- De Wachter, L. et al. (2010). *Taal@hoger onderwijs*. Leuven: Uitgeverij ACCO.

- De Wachter, L. en Heeren, J. (2012). TaalVaardig aan de STart. Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven. In Smakman, D. , Willemsen, L. (Red.), *Proceedings of the 2012 "Van Schools tot Scriptie" Colloquium*. Leiden: Leiden University Depository, p.55-68.
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), p.28-36.
- D'Hertefelt, M., De Wachter, L., Verlinde, S. (2014). Writing Aid Dutch. Supporting students' writing skills by means of a string and pattern matching based web application. In: Zvacek, S. et al. (Red.), *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, Vol. 1. p.486-491, Portugal: SCITEPRESS.
- Guskey, T. R. (2002). Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development. In: *Educational Leadership*, 59(6), p.45-51.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. London/New York: Routledge.
- Indesteege, L. (2012). Effecten meten van taalbeleid. Powerpointpresentatie tijdens Forum Taalbeleid en Taalondersteuning, 8 mei 2012.
- Kanobana, S. (2011). Het Taalbeleid aan de Universiteit Gent 2009-2011: resultaten en bevindingen. In: Vanhooren, S. en Mottart, A. (Red.), *25^{ste} conferentie het schoolvak Nederlands*, p.157-161, Gent: Academia press.
- Kerkhofs, G., Peters, E. en Van Houtven, T. (2012). Taalontwikkelen lesgeven in een academisch opleiding: een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten. In: Vanhooren, S. en Mottart, A. (Red.), *26^{ste} conferentie het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia press, p.82-87.
- Lowry, P., B., Curtis, A., M. & Lowry, M., R. (2004). A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development. In: *Journal of Business Communication*, 41(1), p.66-99.
- Raedts, M., Daems, F., Van Waes, L., Rijlaarsdam, G. (2009). Observerend leren van *peer models* bij een complexe schrijftaak. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31(2), p.142-165.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. In: *Journal of Writing Research*, 1(1), p. 53-83
- Van der Westen, W. en Alladin, E. (2014). Taalontwikkelen leren: de lerende student. In: Mottart, A. en Vanhooren, S. (Red.), *28^{ste} conferentie Onderwijs Nederlands*, Gent: Academia press, p.93-98.
- Van der Slik, F. & Weideman, A. (2008). Measures of improvement in academic literacy. In: *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 26(3), p.363-378.
- Van Dyk, T. (2004). Switching Constructs: On the Selection of an Appropriate Blueprint for Academic Literacy Assessment. *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 2, English Language Institute, University of Michigan, p.135-155.
- Van Dyk, T. (2010). *Konstitutieve voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid*. Universiteit Stellenbosch. [Doctoraatsverhandeling]
- Van Eerd, B. (2014). Taalbeleid en taalontwikkelen onderwijs bij de Hogeschool van Amsterdam. In: Mottart, A. en Vanhooren, S. (Red.), *28^{ste} conferentie Onderwijs Nederlands*, Gent: Academia press, p.98-102.