



**Universiteit
Leiden**
The Netherlands

TaalVaardig aan de STart : gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven

De Wachter, Lieve; Heeren, Jordi

Citation

De Wachter, L., & Heeren, J. (2012). TaalVaardig aan de STart : gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven, 55-68. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/22035>

Version: Not Applicable (or Unknown)

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/22035>

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

TaalVaardig aan de STart

Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven

Lieve De Wachter & Jordi Heeren

1. Inleiding

De democratisering en flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen is al geruime tijd aan de gang en wil kansen bieden aan groepen die ondervertegenwoordigd zijn in het hoger onderwijs. Dat resulteert in een toename van het aantal eerstejaarsstudenten en ook een toename van de diversiteit in de studentenpopulatie. Het gevolg daarvan is onder meer dat niet alle studenten met de verwachte bagage naar de universiteit komen waardoor de natuurlijke kloof tussen secundair en hoger onderwijs soms moeilijk te overbruggen is. Een van de elementen die van belang zijn bij het overbruggen van die kloof is de taalvaardigheid van de student. Taalzwakkere studenten hebben moeite met de cognitief veeleisende (instructie)taal in het hoger onderwijs: “hun leerprobleem is ook een taalprobleem of is gedeeltelijk een gevolg daarvan” (Peters en Van Houtven 2010, 16). Die jongeren hebben dan minder slaagkansen omdat ze in het hoger onderwijs tegen een taalbarrière stoten. In de literatuur wordt taalvaardigheid namelijk gezien als een eerder zwakke, maar significante factor voor studiesucces (McNamara 1996 21-22 en Van Dyk 2010, 280).

Omwille van deze problematiek gaan er de laatste jaren steeds meer stemmen op om de taalvaardigheid van studenten al bij het begin van hun hoger onderwijs carrière te toetsen. Zo heeft de Vrije Universiteit (VU) van Amsterdam bijvoorbeeld ingezet op een taalvaardigheidstoets met vooral elementgerichte vragen (Van Beersum & Van Stralen 2010). Aan de KU Leuven is ervoor geopteerd om binnen het aanmoedigingsfondsproject ‘Taalvaardig aan de start’ (TaalVaST) een taaltoets te ontwikkelen die de functionele en strategische taalvaardigheden van studenten test (De Wachter & Cuppens 2010; De Wachter & Heeren 2011). Functionele taalvaardigheid wordt begrepen als de visie waarbij taal gezien wordt als middel om een ‘communicatief doel’ te bereiken. Het project gaat dus uit van een brede visie op taal die niet beperkt wordt tot grammatica of spelling maar waarbij kennis, vaardigheden en attitudes één geheel vormen (Stoof 2005). Daarmee sluit de test ook aan bij het probleem van taalachterstand en leerachterstand. De studenten krijgen al een signaal bij het begin van het academiejaar en kunnen er voor kiezen om begeleiding te krijgen. De test is met andere woorden ingebed in een begeleidingstraject waarvan hij de eerste fase vormt. De bedoeling is dus niet om studenten uit te sluiten of om een volledig ‘taalprofiel’ van de student te schetsen. De test heeft enkel een signaalfunctie.

In dit artikel zal eerst de taaltest besproken worden, vertrekkende van de ontwerpfase tot de uiteindelijke implementatie, de resultaten en de correla-

tie met de resultaten van de eerste examenperiode. Daarna zal er dieper ingegaan worden op de begeleiding. Die is gebaseerd op een uitgebreide behoefteanalyse die de basis vormde voor het uiteindelijk ontwikkelde taalmateriaal. De begeleiding zelf volgt twee sporen: ten eerste wordt er ingezet op een elektronisch leerplatform dat beschikbaar is voor alle studenten van de associatie; ten tweede wordt een reeks workshops ontwikkeld voor de studenten die niet geslaagd waren voor de taaltest.

2. De taaltest

2.1. De ontwerpfase: inhoud en vorm

Het ontwerpen van een taaltest gebeurt in verschillende recursieve fasen. In de ontwerpfase is het belangrijk om een duidelijk beeld van verschillende aspecten van de test te krijgen, zoals het doel van de test, de inhoud, het doelpubliek en een inventaris van de praktische mogelijkheden (Sercu et al. 2003, 27). Onze test kan geklasseerd worden onder wat McNamara (2000) en Davies (1990) een *proficiency test* noemen, een test die nagaat of een bepaalde persoon de capaciteiten heeft om in een toekomstige situatie te functioneren (McNamara 2000, 7). Sercu et al. (2003, 28) gebruiken de term *bekwaamheidstest*. Brown en Hudson (2002) maken ook het onderscheid tussen *norm-referenced* en *criterion-referenced* testen. De TaalVaST-test behoort dan duidelijk tot de *norm-referenced* categorie: “Any test that is primarily designed to disperse the performances of students in a normal distribution based on their general abilities, or proficiencies, for purposes of categorizing the students into levels or comparing students’ performances of the others who formed the normative group” (Brown & Hudson 2002, 2). *Criterion-referenced* testen gaan meer uit van doelstellingen of vastgelegde niveaus binnen een bepaald curriculum (Brown & Hudson 2002, 3).

De taaltest toetst de academische taalvaardigheden van de student, wat wil zeggen dat de test die vaardigheden moet weerspiegelen of toch ten minste de essentiële karakteristieken daarvan moet bevatten (McNamara 2000, 8). Van den Branden (2010, 216-217) geeft als eerste kenmerk van het academisch register dat het “een hoog gehalte aan niet-frequente woordenschat” bevat. Ook “complexe grammaticale structuren” in syllabi en hoorcolleges met “onpersoonlijk en abstract” taalgebruik vol “impliciete verbanden” horen daarbij. Bij het testen moeten we dus nagaan of de student die moeilijke constructies en abstracte taal kan gebruiken en of hij (nieuwe) academische woorden (her)kent. We willen met andere woorden de kennis en talige strategieën van de studenten testen, daarbij uitgaande van het construct ‘academische taalvaardigheid’, waarbij we een representatieve steekproef nemen uit “het taalmateriaal [...] dat op een bepaald niveau van taalvaardigheid verworven verondersteld mag zijn” (Sercu et al. 2003, 29).

Om dat taalmateriaal in de test representatief te maken is authentiek materiaal gebruikt dat zich situeert in de context van het academisch taalgebruik. Zo komen fragmenten van cursussen uit het eerste jaar aan bod, net als meer populair-wetenschappelijke artikels. De moeilijkheidsgraad van de

test bevindt zich daarbij niet enkel op wat Sercu et al. (2003) het kennisniveau noemen, maar ook op het transfervniveau. Daarbij moeten studenten hun kennis transfereren naar een nieuwe context of situatie (Sercu et al. 2003, 49). Om dat moeilijkheidsniveau concreter te bepalen, is voor de teksten onder meer gebruik gemaakt van de Flesch-Douma formule, een leesbaarheidsindex die de moeilijkheidsgraad van teksten bepaalt aan de hand van de zins- en woordcomplexiteit. Deze formule is natuurlijk niet helemaal representatief voor de volledige complexiteit van teksten (Jansen & Lentz 2008), maar geeft wel een indicatie (Hacquebord & Lenting-Haan 2012). Voor de woorden en teksten zijn frequentielijsten en corpora gecombineerd met een aan het Instituut voor Levende Talen (ILT) samengestelde academische woordenlijst in een elektronische tool die de frequentie van die verschillende woorden in een tekst weergeeft¹.

Twee keuzes in het ontwerpproces van de taaltoets hebben de testvorm bepaald. Ten eerste is er om praktische redenen gekozen voor een digitale test. Op die manier kunnen grotere groepen de test gemakkelijker afleggen. Ook de verwerking van de resultaten verloopt vlotter dan bij een test op papier (McNamara 2000, 80). Sercu et al. (2003, 25) geven uitvoerbaarheid aan als een belangrijk criterium voor de bruikbaarheid van een test. Een groot nadeel van dit medium is echter het strakke keurslijf van de computer dat vrije taalproductie beperkter toelaat. Daarom moet het type vragen zorgvuldig bepaald worden, zodat authenticiteit, betrouwbaarheid en validiteit niet in het gedrang komt. Ten tweede is ook de tijdslimiet een element dat de testvorm bepaalt. De pretest (zie hieronder) bewees dat 30 minuten voor de meeste studenten voldoende is om de test te maken. Door de tijdsdruk zal hij of zij ook metacognitieve en strategische vaardigheden moeten inbrengen, wat verantwoord is wanneer meer academische taalvaardigheden getest worden. De test bevat drie soorten testitems: vragen over woordkennis, leesvragen en indirect ook schrijfvragen.

Er zijn drie soorten woordenschatvragen in de test opgenomen:

- Eén woord voor drie contexten: hierbij krijgen de studenten drie contexten waarin eenzelfde woord ontbreekt. Ze moeten dan uit een lijst van woorden kiezen welk woord het best in de opgegeven contexten past.
- Het juiste synoniem: de studenten krijgen twee contexten waarin hetzelfde woord vetgedrukt aangeduid staat. Zij moeten uit vier opties het juiste synoniem van dat woord kiezen.
- Vul de juiste woordvorm in: bij deze vraag moeten de studenten het woord in een andere vorm in een context invullen. Ze krijgen bijvoorbeeld het woord 'impliciet' en moeten daar 'implicaties' van kunnen afleiden.

De vragen over lezen proberen vooral na te gaan of de student inzicht heeft in een tekst:

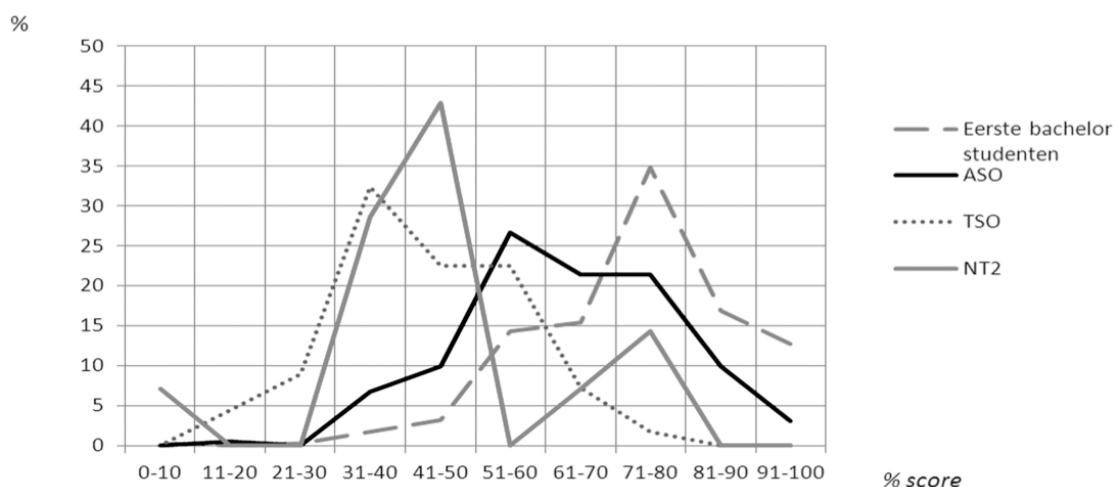
- Lezen op tekststructuur: de studenten moeten grotere structuren zoals 'chronologie' of 'vergelijking' uit een tekst(fragment) kunnen afleiden. Ze krijgen vier opties via multiple-choice.

- Lezen op betekenis: de studenten krijgen een tekstfragment en moeten uit vier mogelijkheden de uitspraak kiezen die het fragment correct samenvat.
- Tekstopbouw: bij dit type oefening moeten studenten de verschillende delen van een tekst in de juiste volgorde slepen. Deze oefening toetst indirect ook een aspect van hun schrijfvaardigheid: kunnen ze een logische gedachtegang aanbrengen in een tekst, zien ze de verwijzingen en structuurwoorden die de volgorde van de delen aangeven?

Het project gaat dus uit van een brede visie op taal waarbij kennis, vaardigheden en attituden niet los van elkaar staan maar één geheel vormen (Stoof 2005). Na het construeren van de test was het belangrijk om de validiteit en betrouwbaarheid na te gaan, wat gebeurde in een pretest of pilootfase.

2.2. Pilootfase: validiteit en betrouwbaarheid

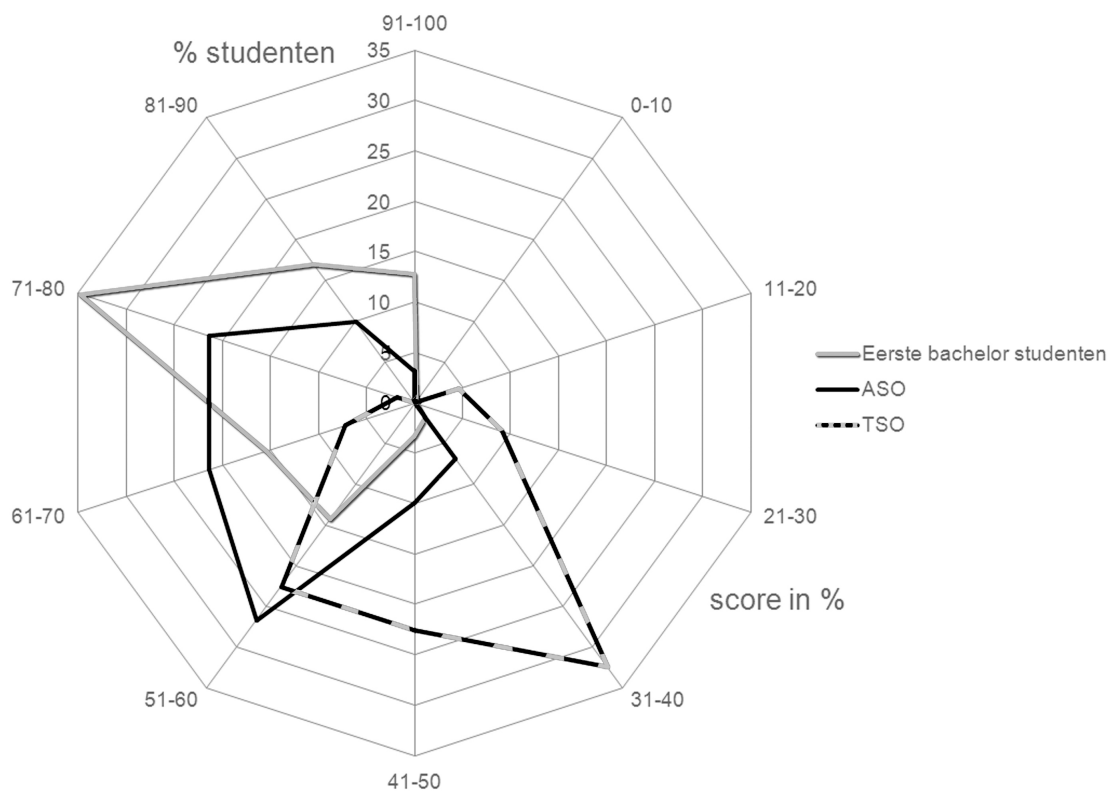
De pilootfase is noodzakelijk aangezien “however well designed an examination may be, and however carefully it has been edited, it is not possible to know how it will work until it has been tried out on students” (Alderson et al. 1996, 73). In De Wachter & Cuppens (2010, 261) wordt beschreven hoe verschillende versies van de test zijn afgenomen bij 652 leerlingen en studenten. Die groep bestond uit studenten uit de eerste fase van de bachelor (n=336), leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs, vergelijkbaar met het Nederlandse vwo/havo (n=191), leerlingen uit het technisch onderwijs, vergelijkbaar met de Kaderberoepsgerichte Leerweg van het Nederlandse vmbo (n=111) en een klein groepje NT2-cursisten (14). De studenten en leerlingen die de test aflegden benaderden telkens het doelpubliek dat de test zou afleggen aan het begin van het academiejaar. Hun resultaten werden gebruikt om na te gaan welke items valide zijn en om de betrouwbaarheid van de test als geheel aan te tonen. Hieronder zal worden beschreven hoe de validiteit van de items en de betrouwbaarheid van de test zijn nagegaan. De scores van de verschillende groepen worden weergegeven in de onderstaande grafiek:



Figuur 1: resultaten per deelgroep

Uit de grafiek valt af te leiden dat de eerstejaarsstudenten opvallend beter scoren dan de andere groepen. Dat is gemakkelijk te verklaren aangezien

niet alle aso-leerlingen nadien kiezen voor een academische opleiding. Bovendien hadden de eerstejaarsstudenten op dat ogenblik al een half jaar universiteit achter de rug. Er is ook een sterk verschil aanwezig tussen de tso en aso richtingen dat beter naar voor komt in de volgende weergave, waarbij de resultaten verder werden opgedeeld en het groepje NT2-studenten werd weggelaten. Deze weergave toont ook duidelijker de vlakken die de verschillende groepen met hun score bedekken, doordat het begin en het eindpunt van de verschillende grafieken samen genomen wordt:



Figuur 2: resultaten per deelgroep zonder NT2

Hier wordt duidelijk dat hoewel de eerste bachelorstudenten, de aso-studenten en de tso-studenten duidelijk onderscheiden groepen zijn, ze toch overlappende gebieden hebben en er dus ook binnen de deelgroepen een zekere spreiding te bemerken valt. De taaltest maakt dus een duidelijk onderscheid tussen verschillende groepen en kan ook binnen die groepen differentiëren. Op basis van de pretest werd de cesuur van de test op 60% gelegd. Later werd met behulp van de standaarddeviatie die cesuur bevestigd.

Onder de validiteit van testitems verstaat men dat de testitems meten wat ze beogen te meten. Een manier om dat te doen, is kijken of de items een onderscheid maken tussen de studenten die de vaardigheid onder de knie hebben en diegenen die de vaardigheid nog niet (helemaal) bezitten. Op dat principe is de “simple item discrimination” gebaseerd (Brown & Hudson 2002, 130). Daarbij wordt het percentage correcte antwoorden op een bepaald item van de 27% laagst scorende studenten afgetrokken van dat van de 27% hoogst scorende studenten. Het percentage dat overblijft, bepaalt het discriminerend vermogen van dat item. Is de uitkomst bijvoorbeeld negatief, dan beantwoordden de hoogst scorende studenten het item

minder vaak goed dan de laagst scorende. Het item test dan niet wat je beoogt te testen en moet geweerd worden. Ligt het item tussen de 0% en de 25% dan moet het herzien worden omdat het niet genoeg discrimineert; ligt het tussen de 25% en de 40% dan is het item goed; ligt het tussen de 40% en de 100%, dan is het zeer goed. Omdat hier slechts een steekproef genomen wordt uit al het materiaal, wordt ook de “point-biserial correlation coefficient” berekend (Brown & Hudson 2002, 118). Daarbij wordt de correlatie berekend tussen het juist of fout beantwoorden van een item en de totaalscore van elke student. Deze berekeningen gaven aan dat 24 van de 25 items die in de uiteindelijke test terecht kwamen valide waren.

Naast deze analyses, die enkel met gegevens van de test zelf werken, moet echter ook gekeken worden naar de mate waarin de testresultaten het gebruik van de vaardigheden in de werkelijkheid weerspiegelt. Na de eerste afname van de taaltest in 2010 correleerde DUO, de Dienst Universitair Onderwijs van de KU Leuven (nu DOeL: Directie Onderwijs en Leren), de taaltestscores en de examenresultaten van 1292 KU Leuven studenten. Daarbij werd een significante correlatie gevonden tussen beide resultaten: $R=0.37$; $p<0.0001$ (Huyghe en Marx 2011). Over het algemeen geldt daarbij dat wie gemiddeld hoger scoort op de taaltest ook gemiddeld hoger scoort op de examens in januari. Er zijn echter veel uitzonderingen op die regel. Huyghe & Marx ontdekten dat de taaltest daardoor niet zozeer een exacte voorspeller van studiesucces is, maar wel de te remediëren doelgroep vrij accuraat selecteert: van de 164 van de 1292 studenten die onder de 50% scoren slaagt 87% niet voor de examens in januari. De resultaten komen overeen met ander onderzoek waarbij taal als significante, maar duidelijk niet de enige factor met betrekking tot slaagkansen wordt gerekend (Van Dyk 2010; McNamara 1996).

Ook de betrouwbaarheid van de test moet vastgelegd worden. In theorie zou dezelfde test bij dezelfde groep op een ander moment dezelfde scores moeten krijgen. In de praktijk is dat natuurlijk moeilijk doenbaar en daarom wordt een test vaak in twee gesplitst om te berekenen of de scores overeen komen. Deze “split in half”-methode is niet altijd even praktisch. Zo zit er in de taaltest een stijgende moeilijkheidsgraad waardoor de ene helft van de testitems moeilijker is dan de andere helft. Uiteindelijk is er gekozen voor de “Kuder-Richardson 20” formule (Davies 1990, 22): $r_{KR20} = (K/(K-1)) \cdot (1 - (\sum p_i q_i / \sigma^2))$, waarbij K staat voor het aantal testitems, p voor het aantal studenten dat een item correct beantwoordde en q voor het aantal studenten dat het item fout beantwoordde. σ^2 staat voor het kwadraat van de standaarddeviatie of de variantie. Deze formule geeft de betrouwbaarheid beter weer dan de “split in half”-methode omdat “it takes into account the inter-relationships among all items” (Brown & Hudson 2002, 166). Als het resultaat van de formule (r_{KR20}) hoger ligt dan 0,70, dan is de test betrouwbaar. Het uiteindelijke resultaat van de pretest bedroeg 0,78. De test kan dus betrouwbaar genoemd worden.

3. Begeleiding

3.1. Behoeftanalyse

Bij de ontwikkeling van begeleiding werd er door een behoeftanalyse getracht in te spelen op de specifieke noden en behoeften van de studenten in de verschillende opleidingen. Enerzijds wordt op die manier het ontwijkgingsgedrag van de doelgroep zoveel mogelijk beperkt: hoe beter studenten het nut en de relevantie van de begeleiding voor hun opleiding inzien, hoe groter immers de kans dat de oefeningen aanslaan. Anderzijds wordt door het gecontextualiseerde materiaal de transfer van de vaardigheden die ze in de oefeningen aangeleerd hebben, sneller gemaakt naar de echte taalsituaties. Eén van de ‘opstappen’ om de taalvaardigheid van studenten uit te bouwen die Hajer en Meestringa (2009) aanhalen is immers contextualisering: actieve, concrete en betekenisvolle ervaringen helpen om nieuwe abstracte kennis te plaatsen (Hajer en Meestringa 2009 in Van den Branden 2010, 218-219).

Het behoeftesonderzoek bestaat uit twee grote stappen, onderverdeeld in verschillende kleinere fasen. Eerst is er een veldverkenning uitgevoerd, waarbij er verschillende ongestructureerde verkenningsgesprekken waren, o.a. met Dirk Berckmoes van het *Monitoraat op Maat* van de Universiteit Antwerpen (Linguapolis) en met de medewerkers van de studentenbegeleiding geschiedenis aan de KU Leuven. In diezelfde stap is ook een literatuurstudie uitgevoerd; zowel literatuur rond taalvaardigheid van studenten, als literatuur rond de remediëring daarvan in de context van het hoger onderwijs, zijn daarbij aan bod gekomen (bijvoorbeeld: Peters & Van Houtven 2010a, Peters & Van Houtven 2010b, Berckmoes & Rombouts 2009a, Berckmoes & Rombouts 2009b, Bastanie & Verelst 2010, Long 2005, Cajot 2010). De resultaten van de taaltoets aan de KU Leuven maakten ook deel uit van de veldverkenning. In de tweede stap zijn er verschillende bronnen en methoden aangesproken om de behoeftes van studenten in kaart te brengen. Er is onder andere een aantal interviews afgenomen van docenten, studiebegeleiders en assistenten uit verschillende opleidingen; er werden focusgesprekken georganiseerd met groepjes studenten van de faculteit Sociale Wetenschappen en de richting geschiedenis (faculteit Letteren); er is een enquête rond de vaardigheid schrijven afgenomen in die richtingen² en er werden zeventien schrijfofopdrachten van eerstejaarsstudenten geschiedenis geanalyseerd.

Een volgende stap in de analyse was het trianguleren van de hierboven geschetste bronnen en methoden om dan de overeenkomsten en verschillen in de resultaten te verklaren en de belangrijkste knelpunten en behoeftes te selecteren. Een eerste probleemveld blijkt dan de vaardigheid schrijven en dan vooral tekstopbouw en samenhang. Eén van de geïnterviewde docenten probeert een reden te formuleren: “waar vroeger op papier gedacht werd voor het schrijven eigenlijk begon, groeit een tekst nu meer organisch”. Basisstructuren zoals chronologie en tegenstelling, maar ook het structureren op microniveau, met ordeningspatronen en verbindingswoorden, bleken nuttige onderwerpen. Een tweede knelpunt is het hanteren van

een wetenschappelijke stijl. De Wachter & Van Soom (2008) beschrijven het concept wetenschappelijke stijl als onpersoonlijk en neutraal. Ook wordt er verwacht dat de auteur van een wetenschappelijke tekst de taal uit zijn wetenschappelijk domein hanteert, zonder daarbij omslachtig te schrijven of informatie te geven die al te vanzelfsprekend is (De Wachter & Van Soom 2008, 76-77). Docenten merken op dat eerstejaarsstudenten vaak teruggrijpen naar een eerder journalistieke en meer persoonlijke stijl. Studenten die minder goed zijn in schrijven, vallen vaak terug, zowel op het gebied van stijl als op het gebied van structuur, op een meer verhalende tekst volgens een beschrijvend patroon (Ferrari et al., 1998; Braaksma et al., 2004).

Uit de behoefteanalyse kon ook een beeld geschetst worden over de remediëring waaraan de studenten de voorkeur gaven. Zo vinden de studenten het het nuttigst om oefeningen te maken op structureren en op het samenbrengen van informatie uit verschillende bronnen. Daarnaast willen ze graag in kleinere groepjes werken met concreet en liefst eigen materiaal. Hajer en Meestringa (2009) stellen dat door de interactie bij studenten het zelfstandig probleemoplossen gestimuleerd wordt (Hajer en Meestringa 2009 in Van den Branden 2010, 219). Op die laatste manier wordt ook het transferprobleem bij elementgerichte oefeningen, vermeden. Een laatste opmerking van de studenten was dat ze praktijklessen met concrete oefeningen, of toegepast op eigen materiaal verkiezen boven theoretische lessen of elementgerichte oefeningen. Berckmoes en Rombouts (2009a, 42) stellen dat taalbegeleiding maar effectief kan zijn als de student de aangeleerde en ingeoefende taalvaardigheid daarna in zijn studiegebied herkent en praktisch kan toepassen. Sterckx en Vanhoren (2010) vermelden ook dat taalondersteuning studenten pas motiveert als het hen iets concreets oplevert.

3.2. De digitale leeromgeving TaalVaST

De inhoud van de leeromgeving is ontstaan op basis van de hierboven geschetste behoefteanalyse. De grootste struikelblokken bleken structureren en de wetenschappelijke stijl, eerder dan spelling, woordgebruik of grammatica te zijn. Daarom komen die structurele en stilistische elementen in de TaalVaST-leeromgeving het meest aan bod. Daarnaast wil de website ook zo laagdrempelig mogelijk zijn door gecontextualiseerd materiaal, aangepaste terminologie, een logische indeling en een eenvoudige, aantrekkelijke lay-out te integreren. Daarbij is telkens gebruik gemaakt van tekst en audiovisueel materiaal dat aanleunt bij het materiaal dat eerstejaarsstudenten te verwerken krijgen. Zo worden er fragmenten uit cursussen, wetenschappelijke en populairwetenschappelijke artikels, schrijftaken van studenten en hoorcolleges gebruikt. In de onderverdeling van de verschillende vaardigheden is ervoor gekozen om linguïstische metataal te vermijden. Veel studenten worden bijvoorbeeld minder aangesproken door schooltaalwoorden zoals 'globaal lezen' en 'oriënterend lezen', maar wel door 'het lezen van lange teksten' of 'examenvragen', wat voor hen het doel en het nut van de oefeningen veel concreter maakt.

De website bestaat uit een statisch theoretisch gedeelte en een gedeelte met

oefeningen dat daaraan gekoppeld is. De theorie is beknopt gehouden, zodat studenten in één scherm de noodzakelijke informatie te zien krijgen. Bij de tekst staat telkens een schema waarin de theorie wordt samengevat, dan hoeven studenten niet steeds de tekst te herlezen. De theorie wordt dan verder uitgewerkt en uitgediept in de oefeningen. Om de studenten gemotiveerd te houden is er gebruik gemaakt van multimedia en zijn de oefeningen interactief: naast bijvoorbeeld multiple-choice vragen zal de student ook delen van een alinea in de juiste volgorde moeten slepen en krijgt hij/zij vragen over fragmenten uit hoorcolleges door middel van streamingvideo's. De videofragmenten zijn telkens kort gehouden, om de aandacht van de student te behouden. De oefeningen krijgen ook een niveau-bepaling door middel van een aantal sterren. Die geven de moeilijkheidsgraad van de oefening aan: één ster duidt op een relatief gemakkelijke oefening, een aanduiding met drie sterren geeft aan dat het om een moeilijke oefening gaat die meer wetenschappelijk materiaal zal bevatten. Het niveau werd bepaald door het type oefening en/of de moeilijkheidsgraad van de gebruikte teksten. Verschillende oefeningen worden ook gefaseerd aangeboden, zodat de student telkens een leerproces doorloopt.



Figuur 3: een theoretische pagina uit de leeromgeving

Omdat zij moeten inloggen met hun studentenlogin onthoudt de leeromgeving telkens de status van de oefeningen. Staat er een groen vierkantje voor de oefening, dan hebben ze de oefening met succes gemaakt. Hebben ze een oranje driehoekje, dan is ze wel gemaakt, maar nog niet correct opgelost. Een rood bolletje betekent dat de oefeningen nog niet gemaakt zijn. Op die manier is het ook mogelijk voor docenten om de studenten een leertraject te geven op basis van hun fouten of kan de student zelf een traject samenstellen dat aan zijn/haar leernoden voldoet. De verschillende

figuren moeten aan studenten met kleurenblindheid duidelijk maken wat de status van de oefening is. De website kan worden ingezet in verschillende begeleidingsmodellen waarin de student dan begeleid of zelfstandig zijn (academische) taalvaardigheid bijspijkt. Daarnaast is ook de optie van leerpaden voorzien, waarbij een reeks oefeningen gegroepeerd wordt rond een bepaald onderdeel van een vaardigheid, bijvoorbeeld het leerpad rond 'de alinea', waarbij een student pas naar een volgende stap in de oefeningenreeks kan als hij de vorige oefening correct heeft opgelost. Theorie en oefeningen worden in deze reeksen afgewisseld.

3.3. Begeleidingssessies

Na de taaltest kregen de studenten die niet geslaagd waren, twee verschillende vormen van begeleiding aangeboden, naargelang de groep waartoe ze behoorden. De eerste groep studenten werd doorverwezen naar zowel de TaalVaST-leeromgeving als naar het boek *Taal@hoger onderwijs* van De Wachter et al. (2010), een boek dat de studenten vertrouwd wil maken met de talige verwachtingen in het hoger onderwijs. Op die manier worden de studenten gestimuleerd om bij een laag resultaat hun academische taalvaardigheid zelfstandig bij te werken. De tweede groep studenten, van de faculteit Sociale Wetenschappen en van de richting geschiedenis, werden gecontacteerd door de studentenbegeleiders om begeleidingssessies bij te wonen. De eerstejaarsstudenten krijgen in die richtingen namelijk al vanaf het eerste semester van het eerste jaar schrijfp opdrachten en ze krijgen ook de meeste schrijfp opdrachten. Daarom werd de begeleiding uitgetest in de tweede groep.

In totaal kregen de studenten Sociale Wetenschappen en de studenten geschiedenis drie begeleidingssessies van twee uur gedurende drie weken. De eerste sessie focuste op lezen, de andere twee op schrijven. Op basis van de behoefteanalyse werd er gewerkt naar het overbrengen van functionele vaardigheden en strategieën die de student zouden helpen om om te gaan met teksten en ze te construeren. Daarnaast is ook getracht om alle vaardigheden aan bod te laten komen in een samenvattende opdracht, wat de transfer tussen theorie en praktijk bevordert. De studenten kregen daarbij steeds feedback, zowel elektronisch via oefeningen op het leerplatform, van de docent als door hun peers. Voor de sessies werd steeds contact gehouden met de studiebegeleiders opdat de leerstof van de begeleiding complementair zou zijn met de studiebegeleidingssessies achteraf. Een andere reden was dat de studiebegeleiding materiaal kan aanleveren zoals cursussen en opdrachten voor schrijftaken. Zo voldeden we aan de wens van de studenten om concreet materiaal en voorbeelden uit de studieomgeving te gebruiken. Deze aanpak garandeert ook een leerlijn waarbij de sessies voorafgaan aan de workshops van de studiebegeleiding rond schrijftaken en de individuele feedback die studenten krijgen op de voorlopige versies van die opdrachten. De TaalVaST-sessies spelen dan in op meer algemene talige vaardigheden, waarbij de sessies van de studiebegeleiding de schrijfp opdrachten vanuit een inhoudelijk perspectief behandelen. Op die manier proberen we met een beperkte begeleiding toch een leertraject voor de studenten te creëren dat zij kunnen combineren met de digitale leeromgeving.

We proberen zo de valkuil van de kortetermijnoplossing te omzeilen en te evolueren naar een meer structurele aanpak (o.a. Van der Westen 2007 & Van den Branden 2004).

In een tweede reeks TaalVaST-sessies zal, vooral vanuit praktisch oogpunt, geopteerd worden voor de toevoeging van een onderdeel met observerend leren. Observerend leren is een concept uit de sociale leertheorie die werd ontwikkeld door Albert Bandura. Later werd ze verder uitgewerkt en toepasbaar gemaakt op bredere cognitieve domeinen zoals het schrijfonderwijs (Rijlaarsdam et al. 2008, 66, Raedts et al. 2009, 142-143). Een kernidee uit de theorie is de *imitatio* (Rijlaarsdam et al. 2008, 53) of beter: *modeling*, waarbij studenten een handeling leren door de activiteit bij anderen te observeren en vervolgens na te bootsen (Raedts et al. 2009, 142-143). Het cognitieve aspect van deze modeling houdt in dat de studenten niet enkel geconfronteerd worden met handelingen, maar ook met de gedachten van de studenten die de taak uitvoeren. Minet en Van Bruggen-Krijgsman (2010, 1) stellen ook dat observerend leren in het schrijfonderwijs de cognitieve overbelasting die het traditionele schrijfonderwijs bij minder goede studenten met zich meebrengt, doet vervallen. Rijlaarsdam (2005) geeft immers aan dat veel oefeningen “louter doe-dingen” zijn en dat er dan geen onderscheid gemaakt wordt tussen “doen” en “leren te doen” (Rijlaarsdam 2005, 11). De observatieoefeningen willen de studenten meer inzicht geven in de meta-processen bij het schrijven en hen na de oefening beter in staat stellen hun eigen vaardigheid in te schatten (Raedts et al. 2009). Goede schrijvers hebben die processen al en leren wel uit het leren-door-doen.

Rijlaarsdam & Braaksma (2004) en Rijlaarsdam (2005) onderscheiden drie soorten leeractiviteiten. In een eerste leeractiviteit worden twee leerlingen die een schrijftaak uitvoeren geobserveerd en moeten de studenten de vraag beantwoorden welke student het minder goed doet dan de andere en waarom. In een tweede leeractiviteit maken de leerlingen zelf een schrijfoefening en de derde leeractiviteit werkt weer met observerend leren. Deze keer vergelijken de studenten hun geobserveerde collega's met de vraag welke van hen het beter doet dan de andere. Deze leeractiviteiten zijn sterk afhankelijk van het niveau van de individuele taalleerder (Rijlaarsdam 2005, 18). Zo zal een zwakke student best beginnen met de eerste taak, een sterke student kan onmiddellijk naar de tweede of zelfs derde taak gaan. Zwakke studenten leren immers meer van het reflecteren op de acties van de voorbeeldstudenten die minder goed schrijven, zeker als ze die kunnen vergelijken met de werkwijze van een goede schrijver (Braaksma Rijlaarsdam & van den Bergh 2002, 406). Om te bepalen wat nu net de kenmerken van die zwakke en sterke studenten zijn, is gebruik gemaakt van een studie van Ferrari et al. (1998) en het literatuuronderzoek van Braaksma et al. (2004). Sterke schrijvers kennen verschillende abstracte tekstpatronen die ze bij het schrijven kunnen invullen om zo meer gestructureerde en georganiseerde teksten af te leveren (Braaksma et al. 2004, 4-5). Zwakke schrijvers kennen deze macrostructuren vaak niet en vallen dan terug op eenzelfde vertellende en associatief opgebouwde tekststructuur (Ferrari et al. 1998, 483). In de begeleidingssessies zal eerst een oefening op observe-

rend leren gemaakt worden, waarbij studenten twee schrijvers moeten vergelijken en verklaren wie de minst goede schrijver is en waarom. Daarna gaan ze zelf aan de slag met een soortgelijke opdracht.

4. Conclusie

Het project TaalVaST heeft met de taaltest een valide en betrouwbaar instrument gecreëerd dat de talig te remediëren doelgroep selecteert. De begeleiding die het project ontwikkelt, volgt twee sporen die beide rekening houden met de knelpunten en wensen die in een uitgebreide behoefteanalyse naar voor kwamen. Ten eerste is er de digitale leeromgeving waarop studenten uit de associatie KU Leuven hun academische taalvaardigheid zelfstandig of gestuurd kunnen bijwerken. De leeromgeving behandelt alle vaardigheden en bevat materiaal uit verschillende disciplines. Het wil door een laagdrempelig karakter en een functionele inhoud alle groepen studenten aanspreken. Ten tweede zijn er taalworkshops die specifiek rond lezen en schrijven werken en enkel voor de richtingen geschiedenis, communicatiewetenschappen en politieke en sociale wetenschappen ontwikkeld zijn. De sessies willen de lees- en vooral schrijfvaardigheid van de studenten stimuleren. Met dat doel worden ook de oefeningen en theorie gericht op strategieverwerving gecombineerd met gecontextualiseerd materiaal. We proberen de beperkte mogelijkheden tot begeleiding zo concreet en structureel mogelijk te maken door ze in een groter traject te plaatsen in combinatie met de workshops van de studiebegeleiding en vakgerichte feedback op schrijftaken.

Literatuur

- Alderson, C.J., Clapham, C. en Wall, D. (1996). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basstanie, J. en Verelst, K. (2010). "Sociaal door taal? Naar een beleid aan het departement Sociaal Werk van de Katholieke Hogeschool Kempen." In: Peters E. en Van Houtven T. (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven: ACCO, pp. 153-163.
- Berckmoes, D. en Rombouts, H. (2009a). Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs, Universiteit Antwerpen. [http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs_Monitoraat_op_maat.pdf - laatst nagekeken op 09/11/2012].
- Berckmoes, D. en Rombouts, H. (2009b). "Taalondersteuning academisch Nederlands in de praktijk. Het taalmonitoraat op de universiteit Antwerpen." In: Graus J., Rooijackers P. en Van der Westen W. (red.), *Levende talen. Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*, Bussum: Levende Talen, pp. 54-59.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., van Hout-Wolters, B., H. A. M. (2004). "Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes." In: *Cognition and instruction*, 22 (1), pp. 1-36.

- Brown, J., D. & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Massachusetts/Oxford: Basil Blackwell.
- De Wachter, L. Verrote, L., Broeckx, L., Cuppens, L., Potargent, J. Van Brussel, I., Verlinden, E. (2010). *Taal @ hoger onderwijs. Praktische richtlijnen en oefeningen*. Leuven: ACCO.
- De Wachter, L. en Cuppens, L. (2010) "Detectie en remediëring van taalleerzorgproblemen voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven." In: Vanhooren, S. en Mottart, A. (Red.), *24^{ste} conferentie het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia press, pp. 260-264.
- De Wachter, L. en Heeren, J. (2011). *Talige begeleiding van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs: eerst de kosten, dan de baten!* In: Vanhooren, S. en Mottart, A. (Red.), *25^{ste} conferentie het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia press, pp. 129-134.
- De Wachter, L. en Van Soom, C. (2008). *Academisch schrijven. Een praktische gids*. Leuven: ACCO.
- Ferrari, , M., Bouffart, T., Rainville, L. (1998). "What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulated learning." In: *Instructional science*, 26, pp. 473-488.
- Hacquebord, H. & Lenting-Haan, K. (2012). "Kunnen we de moeilijkheid van teksten meten? Naar concrete maten voor referentieniveaus". In: *Levende talen tijdschrift*, jg 13, nr. 2, pp. 14-23.
- Jansen, C. en Lentz, L. (2008). "Hoe begrijpelijk is mijn tekst? De opkomst, neergang en terugkeer van de leesbaarheidsformules". In: *Onze Taal*, 1, pp. 4-7.
- Marx, S. en Huyghe, S. (2011). Eerste analyses van het project TaalVaST. De correlatie tussen taaltest en examenresultaten. Intern rapport DUO. [https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Eerste_analyses_taalvast_20110902.pdf – laatst nagekeken op 06/06/12]
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Minet, S. en Van Bruggen-Krijgsman, A. (2010). "De invloed van feedback bij leren-door-observeren. Een onderzoek naar het effect van communicerend leren met enkele feedbackvarianten." IVLOS, lerarenopleiding, Universiteit Utrecht.
- Peters E. en Van Houtven T. (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven: ACCO, pp. 137-142
- Peters E. en Van Houtven T. (2010a). "De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes." In: Peters E. en Van Houtven T. (eds.) (2010), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven: ACCO, pp. 71-85.
- Peters E. en Van Houtven T. (2010b). "EHBOO: Eerste Hulp bij de Ontwikkeling van Ondersteuningsmateriaal." In: Peters E. en Van Houtven T.

(eds.) (2010), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven: ACCO, pp. 137-142.

Raedts, M., Daems, F., Van Waes, L., Rijlaarsdam, G. (2009). "Observerend leren van *peer models* bij een complexe schrijftaak". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31, nr. 2, pp. 142-165.

Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen." In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 6, nr. 4, pp. 10-28.

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), pp. 53-83

Stoof, A. (2005). *Tools for the identification and description of competencies*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Van den Branden, K. (2010). "Kritische reflecties bij taalbeleid in het hoger onderwijs." In: Peters, E. en Van Houtven, T. (eds.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: ACCO, pp. 213-223.

1 Een frequentielijst gegenereerd uit gegevens die beschikbaar gesteld worden door de de TST-Centrale (woordencorpus, PAROLE-corpus, corpus gesproken Nederlands, ANW-corpus) werd gekoppeld aan een academische woordenlijst samengesteld uit een corpus cursussen van de uitgeverij Acco, *Wijze woorden* (Giezenaar & Schouten 2002), de woordenlijst van de 'Stoomcursus woordenschat' aan het ILT en een lijst van Latijnse uitdrukkingen.

2 De enquête werd ontworpen door Elke Peters en Tine Van Houtven voor het OOF-project 'schrijfvaardig in het hoger onderwijs'.