Academisering en taalvaardigheidonderzoek en -onderwijs aan Vlaamse hogescholen

Debrauwere, Sophie; Ceuppens, Jan

Citation
Debrauwere, S., & Ceuppens, J. (2012). Academisering en taalvaardigheidonderzoek en -onderwijs aan Vlaamse hogescholen, 153-172. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/24882

Version:	Not Applicable (or Unknown)
License:	Leiden University Non-exclusive license
Downloaded from:	https://hdl.handle.net/1887/24882

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

Academisering en taalvaardigheidonderzoek en -onderwijs aan Vlaamse hogescholen

Sophie Debrauwere & Jan Ceuppens

1. Inleiding

De hogeschool- en structuurdecreten (1994-2003) hebben het onderwijslandschap in Vlaanderen hertekend: de drieledige structuur (hoger onderwijs korte type, hoger onderwijs lange type of "HOLT" en universitair onderwijs) werd herleid tot een tweedelig hoger onderwijs met professionele bachelors en academische bachelors-masters. De hogescholen en universiteiten gingen associaties aan die in 2013 uitmonden in de integratie van alle masters in de universiteiten. Deze laatste zien hun studentenaantal daardoor met 20 000 stijgen. Het van oorsprong praktijkgerichte HOLT heeft een lange weg van academisering afgelegd. De gevolgen zijn voelbaar voor docenten en studenten en weerspiegelen zich in de curricula. Hieronder bespreken we de impact van de academisering op het taalvaardigheidonderwijs in de opleiding Toegepaste Taalkunde (verder afgekort tot TT) van de Hogeschool-Universiteit Brussel (HUB), vanaf september 2013 Katholieke Universiteit Leuven-Campus Brussel. In Hoofdstuk 2 verduidelijken we de plaats van taalvaardigheid in het universitair taalonderwijs. Hoofdstuk 3 zoomt in op de docent taalvaardigheid als vorser. Twee onderzoeksprojecten worden toegelicht: een rond een elektronische verbetertool voor schrijftaken en een tweede rond een corpus van Duits videomateriaal. Centraal in Hoofdstuk 4 staat de taalstudent die wetenschappelijk onderzoek naar taalvaardigheid verricht. Hier rapporteren we de resultaten van vier kwantitatieve meesterproeven waarin de studenten het taalvaardigheidniveau Frans en Spaans van hun medestudenten onderzochten.

2. Academisering van het curriculum

Het departement TT van de HUB (het voormalige VLEKHO) heeft het aantal studiepunten van de academische vakken in de bachelor en master verhoogd. Dat is echter niet ten koste gegaan van de praktijkgerichte pijler die in alle bachelorjaren meer dan 35% van de studiepunten vertegenwoordigt.

Binnen die praktijkgerichte disciplines staat taalvaardigheid in de drie bachelorjaren centraal: gemiddeld 18 van de 60 studiepunten gaan er naar Taalbeheersing Nederlands en Taalbeheersing voor de twee gekozen vreemde talen. Het belang van taalvaardigheid blijkt ook uit het aantal contacturen: over de drie jaren heen telt een opleidingsonderdeel Taalbeheersing (moedertaal of vreemde taal) 156 uur. Ter vergelijking: Taal- en Letterkunde (KUL), een meer theoretische opleiding, investeert in de eerste twee bachelorjaren 16 studiepunten en 117 (in sommige opleidingen 133) uur in de verwerving van twee talen.

Het is duidelijk dat hogescholen en universiteiten naar elkaar zijn toegegroeid: de eerste hebben hun academische pijler verzwaard, de laatste hebben de praktijkgerichte vakken uitgebouwd. Dat de convergentie resulteert in een brede, algemene bachelor blijkt niet alleen uit de curricula, maar wordt ook bevestigd door de groeiende studentenmobiliteit tussen de partners.

De vraag is welke consequenties dat alles heeft voor het taalvaardigheidonderwijs.

Moet dat bijvoorbeeld verschillen van taalonderwijs in het middelbaar onderwijs (MO)? Moet er naast taalverwerving ook plaats zijn voor taalvaardigheidonderzoek en voor de zogenaamde academische vaardigheden? Een en ander hangt af van de beoogde eindtermen. Volgens het "domeinspecifieke leerresultatenkader" van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (VLUHR) moet de

TT-student op het einde van zijn bachelor niveau C1 of minstens B2 van het ERK halen en een jaar later de master afsluiten met niveau C2 of minstens C1 (VLUHR 2012).

In dat ERK verschijnt de term 'academisch' vanaf het beheersingsniveau B2, d.i. het niveau van de 'zelfstandige gebruiker': die moet academisch materiaal kunnen verwerken. Als vaardige gebruiker (niveau C) moet hij zich kunnen uitdrukken over een academisch onderwerp. Deze can-do statements hebben betrekking op alle vaardigheden. Taalvaardigheid in het HO is dus breder dan in het MO.

In de can-do statements is er geen expliciete verwijzing naar theoretisch inzicht of analytisch onderzoek, maar het ERK wijst wel op het belang van taal- en communicatiebewustzijn. Inzicht in de "beginselen volgens welke talen worden geordend en gebruikt, maakt het mogelijk om nieuwe ervaringen te assimileren"(Nederlandse Taalunie, 2008, p. 99).

In het curriculum van het departement TT (HUB) is het dubbele spoor in het taalvaardigheidonderwijs zichtbaar: in de drie bachelorjaren staat taalverwerving centraal in het vak Taalbeheersing; in de master komt de nadruk onder meer op academisch taalgebruik, discoursanalyse, kleinschalig kwantitatief onderzoek te liggen. In het opleidingsonderdeel Taal en Tekst Spaans bv. analyseren de studenten de kenmerken van het Spaanse academische discours in authentieke gesproken en geschreven fragmenten verzameld door het ADIEU-project (Akademischer Diskurs in der Europäischen Union, Vázquez, 2006). In een tweede fase produceren ze zelf korte academische teksten en, in sommige gevallen, een meesterproef.

Door deze aanpak is er een zekere overlap is tussen taalvaardigheid en theoretische vakken zoals Taalkunde, Methoden voor Taalonderzoek, Meertaligheid, Taalwetenschap, Interculturele Communicatie e.a. Dat is echter niet ongewenst, want al te vaak denkt de student in aparte vakjes en zet hij zijn theoretische inzichten onvoldoende in om sneller en beter taal te verwerven.

De academisering en de bijhorende publicatiedruk zorgen voor een groeiende interesse in het taalvaardigheidonderzoek en -onderwijs. Die nieuwe oriëntatie heeft sinds 2003 een institutioneel raamwerk gekregen met het onderwijsontwikkelingsfonds (OOF) van de KUL. Dat fonds financiert innovatieve projecten. waarin universitaire en (ex-)hogeschoolopleidingen samenwerken. Getuige daarvan zijn de twee OOF-projecten die hieronder worden toegelicht.

3. Taalvaardigheidonderzoek en -onderwijs door docenten

3.1. Elektrared

Achtergrond

Elektared is een elektronische verbetertool voor schrijftaken Spaans aangevuld met een elektronische oefeningendatabase voor remediëring. Beide werden in 2004-2005, onder leiding van Kris Buyse, ontwikkeld door een team van taaldocenten Spaans van de KUL en de partnerhogescholen Lessius (Antwerpen) en Vlekho (Brussel, nu HUB).

Schrijfopdrachten zijn maar al te vaak een bron van frustratie voor student en docent. Beide partijen investeren tijd in een oefening die, zodra er een cijfer op staat, snel als afgehandeld beschouwd wordt. De student ziet het rendement niet en kan zijn progressie niet inschatten. Ook de docent zit met tal van onbeantwoorde vragen: hoe wordt een taalopdracht het best beoordeeld, holistisch of analytisch? Wat is de meest objectieve evaluatiemethode? Hoe kan een student op basis van een zeer beperkt aantal opdrachten zijn taalvaardigheden verbeteren? Hoe ziet formatieve feedback er idealiter uit? Hoe meet je het rendement van een opdracht en hoe zorg je voor vooruitgang over de jaren heen? Hoe pak je recurrente fouten aan? Wat is het gewicht van taalfouten in een tekst? Hoe blijft de evaluatie van grote groepen studenten een haalbare zaak?

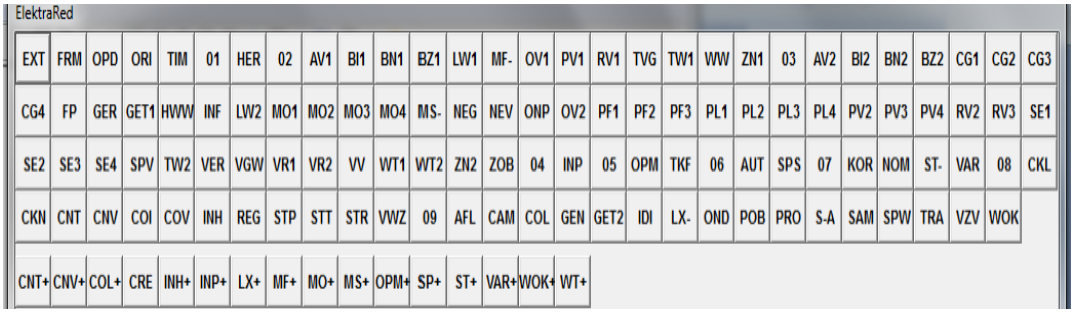
Een mogelijk antwoord op enkele van die vragen wordt aangereikt door Waddington (1999). In zijn kwantitatief onderzoek naar de evaluatie van vertalingen, bewijst hij dat analytische evaluatiemethodes betrouwbaarder en objectiever zijn dan holistische. De holistische methode scoort bijzonder zwak voor de subgroep 'goede vertalingen': onderlinge verschillen tussen goede vertalingen werden wél waargenomen door de foutenanalyse maar niet door de holistische methode. Het experiment bevestigt ook de tweede stelling van Waddington: de betrouwbaarheid van de foutenanalyse is nog groter als ze gecombineerd wordt met een holistische evaluatie. Twee vertalingen kunnen hetzelfde aantal fouten tellen maar toch nog in kwaliteit verschillen.

Hoewel het hier gaat om de evaluatie van vertalingen, zijn de raakvlakken met taalopdrachten duidelijk. Het zou dan ook interessant zijn om het experiment van Waddington over te doen voor schrijftaken. Gesteld dat ook hier de beste evaluatie een combinatie is van een foutenanalyse aangevuld met een holistische evaluatie, dan stelt zich voor de docent het probleem van de haalbaarheid. De gebruiksvriendelijke verbetersoftware Markin van Holmes kan soelaas bieden. Op http://www.cict.co.uk/markin/index.php wordt de software toegelicht en kan een gratis testmodule gedownload worden.

Ontwikkeling en gebruik van de labelset

Het ElektraRedproject ging van start met de ontwikkeling van een foutentypologie en een labelset voor Markin. Aanvankelijk was die gebaseerd op de categorieën van de klassieke grammatica en de ervaring van de docenten. Daarna werd de knoppenbalk gedurende een jaar empirisch bijgesteld en aangevuld. Hieronder een kopie van de knoppenbalk die de docent gebruikt om de fouten te labelen.

Figuur 1: Labelset voor de docent



De 122 labels zijn verdeeld over tien categorieën: afspraken, herhaling zelfde fout, interpunctie, morfologie, morfosyntaxis, presentatie, spelling, stijl, tekst en woordenschat. Naast negatieve labels, zijn er ook positieve die worden ingezet telkens als de student een valkuil ontwijkt. Ondanks het grote aantal labels blijft de knoppenbalk goed hanteerbaar. Uit enkele proefrevisies is ook gebleken dat de docenten grotendeels gelijk annoteren. Overlap van categorieën is echter niet uit te sluiten: wanneer de student 'andaluz' schrijft waar 'andaluza' verwacht wordt, kan het gaan om een vormfout op morfologisch niveau of om een congruentiefout substantief-adjectief op morfosyntactisch niveau. De gedetailleerde labels verplichten de docent om de fout heel precies te lokaliseren en te omschrijven. Een rode krabbel 'stijl!' naast een volledige paragraaf behoort tot het verleden. Naast labels kan de docent ook onbeperkt bijkomende commentaren schrijven die de student onder de tekst terugvindt. Eerstejaarsstudenten krijgen hun eerste geannoteerde schrijftaak terug na veertig contacturen Spaans en een training met de labelset van twee uur. Voor de meesten is dit voldoende om met de annotaties en de commentaar hun eerste revisie correct uit te voeren. Het betreft op dat niveau vaak eenvoudige lexicale, morfologische en morfosyntactische fouten. In de drie volgende jaren wordt de knoppenbalk 'volledig' in gebruik genomen en leren de studenten ook omgaan met labels als onvoldoende nominalisering, te korte zinnen, registerfout, fout tegen thema-rhema, interne tegenstelling, onjuiste bewering, redundantie of gebrek aan informatie, fout tegen conventies, onvoldoende of foutieve anafoor... Op http://wwwling.arts.kuleuven.be/elektravoc/knoppenbalk.htm vinden ze een overzicht van alle foutenlabels die verduidelijkt worden met voorbeelden. De metataal is Nederlands om de eerstejaarsstudent niet af te schrikken en omdat men er ook van uitging dat de labelset gedeeltelijk voor andere talen inzetbaar moest zijn. Later zou echter blijken dat heel veel knoppen 'taalgebonden' zijn. Hieronder enkele labels uit de categorie 'lexicale fouten'.

Figuur 2: Labelset met voorbeelden voor de student

POB	Zwakke, te algemene of te vage woordkeuze	[...] desea **dar muerte a sí mismo**. (suicidarse)
PRO	Foutief of onvoldoende pronominaal gebruik werkwoord	- ***foutief:*** En una relación a distancia esto nunca **se ocurre**. (ocurre) - ***onvoldoende:*** **He tostado** mucho durante esa semana. (Me he tostado)
TRA	Foutief (on)overgankelijk gebruik werkwoord	- ***onovergankelijk:*** PIE **aprovecha de** esta ocasión para invitarles. (aprovecha) - ***overgankelijk:*** Los nietos suelen **aprovecharse** la generosidad de sus abuelos. (aprovecharse de)
VZV	Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	- ***werkwoord:*** Me gustaría **asistir en** la reunión. (asistir a) - ***substantief:*** Ciertos niños saltan a la vista por su **interés a** las lenguas. (interés por/en) - ***adjectief:*** Estoy ansiosa **a** ver el centro de Madrid. (ansiosa por)
WOK	Foutieve woordkeuze	Después fui con mi clase a una casa cultural - no **me memorizo** el nombre exacto - donde hicimos un juego de papeles. (me acuerdo de/recuerdo)

De geannoteerde tekst kan in verschillende formaten geëxporteerd worden. De XHTLM-file is interessant wanneer de student zijn tekst op scherm bekijkt, het rtf-formaat is handig als hand-out. Zoals blijkt uit onderstaand rtf-voorbeeld, ziet de student het volledige label in de tekst. Daaronder krijgt hij een overzicht van de gemaakte fouten en indien de docent het nodig acht, bijkomende commentaar. Met Markin kan ook de groepsmediaan berekend worden. Dankzij de statistieken

en de overzichtelijke lay-out ziet de student nog altijd het bos door de bomen, ongeacht het aantal annotaties.

Figuur 3: Voorbeeld 1 van een geannoteerde tekst

Una anécdota

A mí, un día, me pasó algo grave. Estaba en la ciudad de Santa Cruz, Bolivia y eran *Congruentie onderwerp-werkwoord* **1** la una de la noche. Estaba con cinco otros extranjeros caminando**2** *Woordvolgorde (andere gevallen)* en la plaza central. Queríamos ir a una discoteca que *Interpunctie* **3**según Linde quedaba muy cerca. Así que caminábamos por las calles en busca de esta discoteca. Estaba oscuro y no había nadie en la calle.
Después de veinte minutos, nos paramos en una intersección. Con su móvil en la mano, Linde preguntó a un transeúnte dónde estaba la discoteca. El joven miró a su alrededor (para estar seguro *Voorzetselvoorwerp* que no habían *Onpersoonlijke constructie* **4** testigos) y de repente sacó su arma. 'Celular, celular,'*Interpunctie* **5** gritó, '¡rápido, rápido!' Asustada Linde dio su móvil y luego, el joven apuntó con su fúsil *woord fout gespeld Woordkeuze Voorzetselvoorwerp* **6** mí. Me parecía que el arma era falsa pero no podía arriesgarme **7** *Pronominaal werkwoord* **8** mucho. Entonces, dí *Vorm fout gespeld* también mi móvil y enseguida, el joven se fue corriendo. Nunca en mi vida tenía *Werkwoordstijden* **9** tanto miedo.
De esta anécdota puedo concluir que nunca hay que andar en el centro de una grande *Bijvoeglijk naamwoord (vorm)* ciudad con un grupo de extranjeros.
Goede collocatie Typische vormfout vermeden

Statistics

1	bn1Bijvoeglijk naamwoord (vormfout)
1	cg3Foutieve congruentie onderwerp-persoonsvorm (+ voltooid deelwoord)
1	col+Goede collocatie
2	inpInterpunctiefout (leestekens + hoofdletters)
1	mf+Typische vormfout vermeden
1	onpFoutief of onvoldoende gebruik onpersoonlijke constructies (b.v. "hay")
1	pl4Foutieve woordvolgorde (andere gevallen)
1	proFoutief pronominaal gebruik werkwoord
1	spvFoute spelling van een grammaticale vorm
1	spwFoute spelling van een lexicaal item
2	vzvFoutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief
1	wokFoutieve woordkeuze
1	wt1Foutief gebruik werkwoordstijden (buiten consecutio temporum)

1. era la una >< eran las dos
2. gerundio estaba caminando con
3. ,que según Linde,
4. para estar seguro de que no había
5. comillas angulares o españolas coma fuera de las comillas «¡Celular, celular!, gritó, ¡rápido, rápido!».
6. apuntó el arma/el revólver hacia mí
7. no quería arriesgar (v. Intr.)/no quería arriesgar mi vida (v. tr.)
8. nunca en mi vida había tenido (en aquel momento: anterioridad a una situación en el pasado) o (en relación con el presente) nunca he tenido más miedo
9. nunca hay que/se puede andar por

Voorbeeld 1 is een schrijftaak voor bachelor 1 (BA1) die gericht is op het gebruik van de verleden tijden: de student schrijft een anekdote. In de statistieken leest de student onmiddellijk af dat het gebruik van de tijden quasi correct is en dat er verder ook geen speciale aandachtspunten zijn. De opdracht is descriptief van aard; het is dan ook te verwachten dat hier nauwelijks opmerkingen over inhoud voorkomen. Opmerkingen over stijl worden in het eerste jaar bewust beperkt. De ervaring leert dat de docent bij de eerste schrijftaken, naast de annotaties, ook beter enkele correcte oplossingen suggereert zodat de student, die zelf nog vertrouwd moet raken met het verbeteringssysteem, een goede revisie instuurt.

Voorbeeld 2 is een complexere schrijftaak. De student uit bachelor 3 (BA3) moet een uitnodiging schrijven voor de proclamatie en diploma-uitreiking van de 'Spaanse' hogeschool HUB. Hier spelen, naast taal, ook tekst en stijl een belangrijke rol.

In de statistieken ziet de student onmiddellijk een aantal aandachtspunten. Hij moet de collocaties controleren en zorgvuldiger omgaan met leestekens. Maar de belangrijkste problemen zijn het register of de toon van de brief en een aantal afwijkingen m.b.t. tot conventies. De anders vrij informele Spanjaarden hanteren in deze omstandigheid een zeer formele stijl. De student schrijft lezergericht zoals hij het geleerd heeft in het Nederlands ("u hoort daarna een toespraak van", "u kunt uw diploma afhalen", "u kunt genieten van een glas") maar in deze uitnodiging moeten de universiteit en de decaan centraal staan. Het gewicht van een bepaalde fout varieert van tekst tot tekst. De student vermeldt in de uitnodiging geen concrete datum voor de bevestiging van deelname. De fout 'Coherentie (kwantiteit)',

meer bepaald 'gebrek aan expliciete informatie' kan in dit geval grote gevolgen hebben. Deze fout zal dan ook dubbel aangerekend worden. Omgekeerd wordt de student ook beloond omdat hij niet de term 'proclamación' (hier een valse vriend) als vertaling voor 'proclamatie' opneemt.

Figuur 4: Voorbeeld 2 van een geannoteerde tekst

Membrete

2 de junio de 2012

Ceremonia de Entrega de Diplomas*Goede collocatie*

Estimado-a estudiante *conventies interpunctie*

Queremos informarle que nuestra*Bezittelijk voornaamwoord (gebruik)* Ceremonia de Entrega de Diplomas de los masters de comunicación empresarial*Interpunctie* se llevará a cabo**1** el próximo viernes 2 de julio **2**. Le esperamos*Te korte zinnen* **3** a las 7 de la tarde en los Salones de Congreso (01. 123) de nuestro*Conventies* **4** campus.

La ceremonia será introducida por*Collocatie* **5** unas palabras de apertura del señor Erik
Uytterhoeven, director de la carrera filología*Collocatie* **6**. A continuación podrá escuchar*Register* un discurso de nuestro invitado*Interpunctie Lidwoord (gebruik)*señor Ivo Belet, y una vez éste*Aanwijzend voornaamwoord (gebruik)* finalizado, usted*Register* **7** **8**podrá*Te weinig variatie* recoger su diploma en la
secretaría cual*Betrekkelijk voornaamwoord(vormfout)* se ubica en el edificio 'T Serclaes. *Inhoud Spellingsysteem* **9** **10**

A las 7.30 podrá compartir una copa y aprovechar este momento con sus compañeros de *claseRegister Structuur tekst* **11**.

Le agradecemos nos avise en cuanto posible*Coherentie (kwantiteit)* **12** si podemos contar o no con su presencia*Register* y cuantas*Spellingsysteem* personas le acompañarán.*Collocatie* **13**

Un cordial saludo.

Jan De Smedt
Encargado Intendencia HUB*Conventies*

```
Statistics
1       av2Foutief, overbodig of onvoldoende gebruik aanwijzend voornaamwoord
1       bz2Foutief, overbodig of onvoldoende gebruik bezittelijk voornaamwoord
1       cknNiet-functionele herhaling, redundantie; gebrek aan expliciete informatie
3       cnvSkopos: conventies binnen doelcultuur en verwachtingen van doelpubliek
met betrekking tot teksttype, functie van de tekst, medium; in bedrijf, dienst, re-
gio, land,… heersende normen, regels, gebruiken
3       colFoute collocatie
1       col+Goede collocatie
1       inhOnjuiste bewering
3       inpInterpunctiefout (leestekens + hoofdletters)
1       korTe korte zinnen
1       lw2Foutief of onvoldoende gebruik lidwoord
1       pv4Andere fouten (persoonlijk voornaamwoord)
1       sttProblematische tekstopbouw
4       regOngemotiveerd formeel, neutraal, vertrouwelijk,... register; gebrek aan
pragmatische gepastheid
2       spsFoutieve toepassing Spaanse spellingsysteem (letters, accenten, y/e, o/u)
1       Te weinig variatie
```

Door statistieken van iedere student bij te houden, krijgen beide partijen een beter zicht op de vooruitgang. De derdejaarsstudent die zwart op wit ziet hoeveel fouten hij maakt tegen spelling, morfologie en morfosyntaxis en dat slechte resultaat kan afwegen t.o.v. de mediaan, aanvaardt doorgaans gemakkelijker een lage score en stuurt in de volgende taak meer bij.

De HUB-studenten Spaans werken vier jaar lang met de labelset in de vakken Taalbeheersing, Professionele Communicatie én Vertaling (waarvoor een eigen labelset ontworpen werd). Andere talen maken (nog) geen gebruik van deze methode.

Opbouw van een groot digitaal corpus van schrijftaken Spaans

Om de individuele prestatie te overstijgen en de schrijfvaardigheid van alle bachelorjaren te verbeteren, verzamelde het team een uitgebreid corpus van gean-

noteerde teksten van studenten Taal- en Letterkunde (KUL) en studenten Toegepaste Taalkunde (Lessius en Vlekho). Uit de analyse van deze database werden voor de verschillende niveaus drie lijsten met telkens de tien belangrijkste problemen opgesteld.

Tabel 1: Frequente fouten

	Top 10-foutenlijst								
	Bachelor 1		**%**	**Bachelor 2**		**%**	**Bachelor 3**		**%**
1	Spelling		12,25	Leestekens		8,86	Spelling		9,98
2	Gebruik verleden tijd	MS	8,74	Spelling		8,79	Woordkeuze	W	7,11
3	Congruentie	MS	8,73	Woordkeuze	W	8,12	Congruentie	MS	6,40
4	Woordkeuze	W	5,64	Congruentie	MS	5,90	Gebruik verleden tijd	MS	6,40
5	Gebruik voorzetsels	MS	4,52	Markeerders	T	5,41	Markeerders	T	6,40
6	Collocaties	W	3,73	Gebruik verled. tijd	MS	4,14	Collocaties	W	4,68
7	Gebruik lidwoord	MS	2,95	Voorzetselvoorwerp	W	3,82	Verwijzingen	T	3,86
8	Gebruik wijzen	MS	2,92	Gebruik wijzen	MS	3,71	Voorzetselvoorwerpen	W	3,55
9	Ser/estar	MS	2,41	Gebruik voorzetsel	MS	3,35	Gebruik lidwoord	MS	3,44
10	Geslacht	W	2.37	Gebruik lidwoord	MS	3,18	Vervoeging ww	M	3,13

De categorieën 'Spelling', 'Gebruik verleden tijden', 'Congruentie', 'Woordkeuze' en 'Gebruik lidwoord' scoren in alle jaren proportioneel zwak. De meeste fouten zijn dus spelfouten, lexicale of morfosyntactische problemen. Pas vanaf BA2 maakt de student ook meer fouten op tekstniveau (markeerders). In BA3 duiken plots veel fouten in de vervoeging van de werkwoorden op. Dergelijk cijfermateriaal kan de docent ertoe aanzetten om de studenten niet alleen te wijzen op hun verantwoordelijkheid om regelmatig te herhalen, maar ook om in de hogere jaren nog een herhalingstoets op de werkwoorden in te lassen. Het overzicht toont aan dat spelfouten niet vanzelf verdwijnen en dat ze voldoende zwaar bestraft moeten worden opdat de student beter zou reviseren.

Tabel 2: Frequente fouten na training met Markin

	Top 10-foutenlijst Master Meertalige Communicatie 2008		**%**	**Fouten/categorie**	**n**	**%**
1	Woordkeuze	W	12,1	Tekst	177	35,2
2	Collocaties	W	10,3	Woordenschat	135	26,8
3	Inhoud kwantiteit: redundantie/niet-expliciet	T	8,1	Morfosyntaxis	114	22,7
4	Registerfouten: pragmatisch ongepast (te formeel...)	T	5,5	Interpunctie	21	4,2
5	Inhoud: intern incoherent	T	4,5	Stijl	17	3,3
6	Interpunctie		4,2	Spelling	16	3,2
7	Inhoud kwaliteit:niet helder/te algemeen/te anekdotisch	T	4,1	Morfologie	9	1,8
8	Skopos: voldoet niet aan verwachtingen	T	3,3	Opmaak	7	1,4
9	Spelling		3,2	Opdracht	4	0,8
10	Inhoud: onjuiste bewering; extern incoherent	T	3,1	Andere	3	0,6
				Totaal	503	

Het corpus werd in 2004-2005 samengesteld. Elke student komt maar in één van de niveaus voor. Het is bijgevolg niet mogelijk om in deze lijsten de progressie van

de studenten af te lezen. Het corpus is bovendien niet groot en gediversifieerd genoeg om ervan uit te gaan dat deze lijsten universeel zijn. Zo staat in BA1 het 'Gebruik van de verleden tijden' op de tweede plaats omdat de studenten als opdracht kregen een anekdote in de verleden tijd te schrijven. In de periode van dataverzameling (2004-2005) was er weinig variatie in de drie Top 10-lijsten . Zeven jaar later stellen we bij de masterstudenten wel een daling vast van de fouten tegen spelling en morfologie, en een verschuiving naar enkele categorieën op tekstniveau (structuur, inhoud).

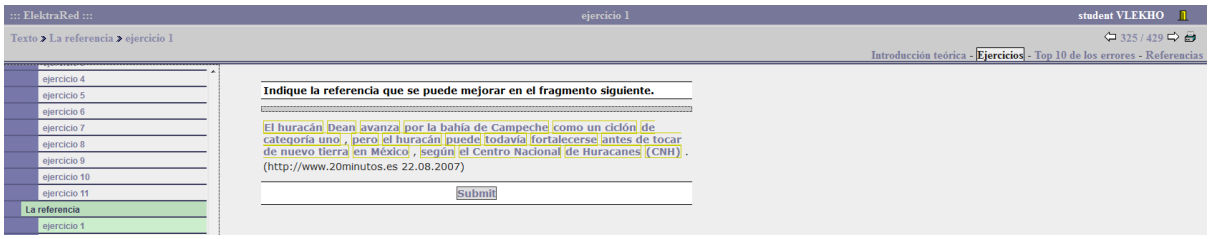
Bovenstaande tabel werd gegenereerd op basis van een corpus van 42 teksten afkomstig van 11 studenten uit de masteropleiding Meertalige Communicatie. In tegenstelling tot de bachelorstudenten heeft deze groep meer dan drie jaar systematische training met Markin gekregen. Het zwaartepunt heeft zich duidelijk verlegd: spelling vertegenwoordigt nog maar 3,2% van alle fouten in vergelijking met de 9,98% in BA3. Er valt geen enkele morfosyntactische categorie binnen de Top 10. Foutieve woorden en collocaties zijn goed voor 22,4% van alle fouten, daarna volgen zes categorieën uit het tekstniveau, terwijl dat er in BA3 maar twee waren. Wanneer we alle fouten in acht nemen, stellen we vast dat spelling geen prominente rol meer speelt (3,2% van alle fouten). Meer dan één fout op drie is een probleem op tekstniveau. De masterstudenten blijven morfosyntactische fouten maken (22,7% van alle fouten), maar er zijn geen echt aanwijsbare zwakke punten meer zoals in BA3. Stijl doet zijn intrede. Dat stijl vrij laag scoort, heeft te maken met de beslissing om skoposfouten en registerproblemen onder te brengen bij de categorie 'Tekst'. De verschuiving van de foutencategorieën heeft niet alleen te maken met een betere beheersing van de Spaanse taal, maar ook met de complexiteit van de schrijftaken. Op bachelorniveau worden vaak korte, beschrijvende teksten gevraagd, terwijl het in dit corpus gaat om de toelichting bij een grafiek, notulen van een vergadering, een direct mailing voor de lancering van een nieuwe uitvinding, een goodwillbrief, een mededeling voor de HUB en een opiniërende tekst.

Bij gebrek aan een controlegroep die geen Markin gebruikt, kunnen we onmogelijk meten wat de juiste bijdrage van deze verbetermethode is. De tool laat in ieder geval wel zien dat de docent in de master vooral problemen op tekstniveau en lexicale fouten bijstuurt. Anderzijds is het ook duidelijk dat men de resterende morfosyntactische problemen niet kan negeren en dat het zinvol is om zelfs op masterniveau, via zelfstudie, voldoende herhaling en remediëring in te bouwen.

Ontwikkeling van een reeks elektronische remediëringsoefeningen

Markin registreert en rapporteert duidelijk de individuele en collectieve schrijfproblemen, maar het is nog steeds de student die het initiatief neemt om zijn schrijfvaardigheid te verbeteren. Hij moet de annotaties verwerken, de tekst verbeteren en op basis van de statistieken remediëringsoefeningen maken. In de database vindt de student voor de courante fouten een reeks oefeningen met sleutel en commentaar alsook een kort theoretisch overzicht.

Figuur 5: Afgeleid product: oefeningendatabase



De evaluatie geëvalueerd

Acht jaar na de start van ElektraRed is de balans positief. Met de nodige training kunnen beginnende studenten hun geannoteerde tekst bijna integraal reviseren. De zeer analytische en gedetailleerde aanpak verplicht hen om meer tijd te steken in de verbetering, maar slechts een kleine minderheid vindt zijn weg naar de database met oefeningen.

Studenten begrijpen en aanvaarden hun score beter en weten ook hoe die zich verhoudt t.o.v. de mediaan. Een uitzondering hierop zijn de slecht presterende studenten; zij vinden de waterval van negatieve labels demotiverend.

De duidelijke en systematische rapportering en de strenge sancties voor weerkerende fouten zorgen ervoor dat studenten minder nonchalant zijn en beter scoren op spelling, interpunctie, morfologie en morfosyntaxis. Bij peerrevisie is het duidelijk dat studenten zelf ook een grotere systematiek aan de dag leggen en 'verder' leren kijken dan de taalfouten. Een ongewild voordeel van deze tool is dat studenten de metataal beter beheersen.

Ook de docent haalt voordeel uit deze correctiemethode. Tijdens de ontwikkelingsfase werd vastgesteld dat de knoppenbalk 'werkt' en dat geannoteerde schrijfopdrachten van twee docenten grotendeels overeenkomen. Verder statistisch onderzoek op grotere schaal kan bevestigen of deze analytische methode bijdraagt tot objectievere evaluaties.

Dankzij de diagnosegerichte beoordeling kan de docent de vooruitgang van de individuele student en van de groep beter inschatten en inspelen op de noden van een groep. Wat vroeger intuïtief gebeurde, kan nu bewust en nauwkeuriger; de docent kan het curriculum logischer (van gemakkelijk naar moeilijk) opbouwen en heel gerichte schrijfoefeningen geven. Met statistieken achter de hand kan hij bepaalde beslissingen motiveren. Idealiter beperkt deze elektronische verbetertool zich niet tot één jaar, één vak en één taal. De meeste labels zijn echter taalafhankelijk en de labelset is dus niet zonder meer overdraagbaar op andere talen of andere oefeningen.

De verbetertool heeft ook zwakke punten. Categorieën als tekst en stijl zijn veel moeilijker te labelen en te interpreteren dan taalfouten. Annotaties over structuur, inhoud, register, conventies, stijl en lexicale problemen moeten worden aangevuld met een commentaar die de studenten in staat stelt hun tekst correct te verbeteren. Precies daarom betekent Markin geen tijdwinst voor de docent.

Op het niveau van discours en stijl wordt er nauwelijks vooruitgang gemeten, maar dat ligt ongetwijfeld ook aan het feit dat de moeilijkheidsgraad van de schrijftaken toeneemt.

Ook met Markin blijft het moeilijk een correct cijfer te geven. Er kan wel een negatieve waarde aan een label gekoppeld worden, maar dat is een tijdrovende activiteit die voor iedere oefening en iedere groep aangepast moet worden. Bovendien moet de docent nog altijd beslissen hoeveel -35 op 20 nu precies betekent.

De analytische evaluatie bevoordeelt de voorzichtige student die zeer eenvoudige zinnen maakt, geen complexe argumenten aanvoert en zijn regels volschrijft zonder risico's te nemen. Hij krijgt wel eens het label 'gebrek aan variatie' 'lexicale armoede', 'te anekdotische ideeën', maar dat weegt niet op tegen de vele valstrikken waarin de creatieve student kan lopen. Waddingtons experiment indachtig, is het raadzaam om naast de analytische score ook een holistische te geven waarbij

de beoordelaar één algemeen cijfer geeft en bepaalde positieve punten zoals 'vlotte stijl', 'interessante denkpistes' of negatieve punten zoals 'inhoudelijk incoherent' heel sterk laat doorwegen.

3.2. Video.de

Het gebruik van authentiek audiovisueel materiaal is voor taalleerders op alle niveaus motiverend; het confronteert hen ook met realistisch taalgebruik. Bovendien draagt de visuele informatie ertoe bij dat ook de taalvormen beter onthouden worden. Sinds de komst van 'web 2.0' en streaming video is dergelijk materiaal alomtegenwoordig, maar in een didactische context stoot het gebruik ervan vaak op praktische beperkingen: het wordt bijvoorbeeld alleen illustratief gebruikt naast het 'eigenlijke' tekstmateriaal, er worden slechts fragmentjes gebruikt die aan één bepaalde leseenheid en/of doelstelling gebonden zijn. Het project video.de, dat in 2012 met steun van het OOF opgestart is, heeft tot doel een corpus van dergelijk materiaal aan te leggen. Dat corpus kan bovendien met een systeem van annotaties ontsloten worden.

Rond het videomateriaal worden met name een aantal 'didactische schillen' aangebracht die de verschillende aspecten van authentiek taalgebruik makkelijker toegankelijk maken voor docenten, leerlingen/studenten en onderzoekers. Met behulp van een eigen annotatietool (enigszins verwant aan commerciële producten als Anvil, vgl. http://www.anvil-software.org/) worden die schillen aan specifieke segmenten van het gebruikte materiaal toegekend. Zodoende kunnen de meest uiteenlopende taalelementen systematischer bestudeerd of in lessen besproken worden: naast de meer voor de hand liggende, zoals woordenschat en grammaticale fenomenen, kunnen ook prosodische aspecten, stijlkenmerken, tekststructureringsmiddelen en genreconventies, sprekerswissels, het verband tussen verbale en niet-verbale communicatie op deze manier gecodeerd worden. Het aanleggen van een corpus – met inbegrip van de transcriptie van de taalelementen, de segmentering, de definitie van de schillen en het annoteren – vormt op zich al een stap in een onderzoeksproces die het taalbewustzijn van studenten en leerlingen verhoogt.

Verder onderzoek kan in het kader van masterproeven gebeuren; een in 2012 opgestart project bestudeert bijvoorbeeld het gebruik van modaal- en oordeelspartikels in Duitse toespraken in het Europees Parlement en de getolkte weergave ervan. De eindgebruikers zouden, zoals gezegd, docenten zijn die in het videocorpus gericht kunnen gaan zoeken naar bijdragen die aan hun didactische doelstellingen voldoen en daarin ook precies die specifieke fragmenten selecteren die ze willen gebruiken.

Het project bevindt zich nog in de voorbereidingsfase en beperkt zich voorlopig tot Duitstalig materiaal uit bronnen als *Deutsche Welle*, *Euscreen*, de mediatheken van de openbare omroepen *ZDF* en *ARD*. De initiatiefnemers en medewerkers zijn dan ook allemaal docenten Duits – op de ICT-medewerker na –, maar de bedoeling is wel de ervaringen en de nieuw ontwikkelde tools uiteindelijk ook voor andere talen te benutten. Eerste resultaten hopen we in het voorjaar van 2013 te kunnen voorleggen.

4. Taalvaardigheidonderzoek door studenten

4.1. In de lessen

De meeste TT-studenten hebben geen voorkennis Spaans, bijgevolg gaan de eer-

ste 130 contacturen Taalbeheersing (BA1 en BA2) naar taalverwerving. In BA3 komt er plaats vrij voor onderzoek. Studenten lezen een wetenschappelijk artikel over taalvaardigheid en onderzoeken in een beperkte replicastudie of ze de conclusies daarvan kunnen bevestigen of moeten verwerpen.

Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van García (2009) naar de interactie in conversaties. García vergeleek de beurtwissels in conversaties tussen Spaanstaligen en in conversaties van taalleerders Spaans in Duitsland. Ze stelde vast dat Spaanstaligen converseren volgens een andere logica dan studenten Spaans. Die wachten meestal hun beurt af en laten de anderen uitspreken, terwijl Spanjaarden elkaar in de rede vallen en overnemen. Taalleerders zoeken dus 'harmonie'. Onder die noemer vallen ook de 'lachjes uit medeplichtigheid' die de anderen waarschuwen dat er iets fout loopt. Hun beurtwissels sluiten ook niet echt op elkaar aan: in plaats van te reageren, lanceren de studenten een nieuw onderwerp. Beurten worden meestal afgesloten door een pauze, een klinkerverlenging in het laatste woord of een lach. De nieuwe beurt wordt niet ingezet door een markeerder. García besluit dat de conversatie van studenten Spaans de som is van individuele boodschappen die veel weg hebben van een monoloog. Ze zijn fundamenteel anders dan de Spaanse conversatie, die gebaseerd is op interactie en waarin alle deelnemers meewerken aan één collectieve boodschap.

García gaat ervan uit dat de beperkte kennis van markeerders voor uitweiding, (her)introductie van een nieuw thema, veralgemening... de conversatievaardigheid van de taalleerders erg beperkt en pleit er dan ook voor om meer aandacht te besteden aan discourse markers en conversatiemechanismen.

Na lectuur van deze studie zochten de studenten TT een conversatie van Spaanse jongeren op YouTube en organiseerden ze gelijkaardige conversatie-oefeningen in de verschillende jaren. Ze transcribeerden telkens 10' tekst en gebruikten de conclusies van García als hypotheses voor hun eigen onderzoek. Ze konden alle stellingen bevestigen, maar de verschillen tussen Spaanstaligen en studenten Spaans waren minder uitgesproken dan in Garcia's studie.

De relevantie van dergelijk taalvaardigheidonderzoek is groot: de student leert iets bij over zijn eigen gedrag. Na deze lessen ging er geen conversatie meer voorbij of de studenten verwezen naar hun onderzoek. Telkens als een student lachte om de beurt door te geven, schoot iemand te hulp met een discourse marker. Het werd een spel om elkaar in de rede te vallen en aan te vullen.

4.2. In de meesterproef

In de masteropleiding schrijft de student een meesterproef, die 18 van de 60 studiepunten vertegenwoordigt en waaraan een studiebelasting van zowat 500 uur is gekoppeld. Meesterproeven die taalvaardigheid als onderwerp hebben, zijn populair bij de studenten TT. Dat is niet verwonderlijk: hun favoriete taal staat centraal en ze kunnen hun intensieve taalvaardigheidstraining combineren met theoretische begrippen uit de vakken 'Meertaligheid' en 'Interculturele Communicatie' en met een van de onderzoeksmethodes (experiment, surveyonderzoek, interviews, observatie, inhoudsanalyse, usability-testing) uit het vak 'Methoden voor Taalonderzoek'.

Hieronder worden drie kwantitatieve studies (Nobile, 2011; Schut, 2011; Van Maldergem, 2012) besproken waarin studenten peilen naar het niveau van de taalvaardigheid Spaans en Frans van de studenten TT aan de HUB. Op een vierde studie, die het taalvaardigheidniveau voor Duits onderzocht in de 'academische'

bacheloropleiding TT aan de HUB en in de 'professionele' bacheloropleiding van de Katholieke Hogeschool Limburg (Konanowicz, 2012), kunnen we hier niet verder ingaan; gezien het kleinere aantal studenten voor Duits zijn de resultaten daarvan ook met grote omzichtigheid te benaderen.

Onderzoeksopzet en methodologie

De drie kwantitatieve onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Wat is het taalvaardigheidniveau Spaans/Frans van de studenten TT?
- Welke factoren beïnvloeden die taalvaardigheid?
- Beantwoordt dat niveau aan de domeinspecifieke leerresultaten (DLR) die de VLUHR oplegt?

In een bijkomende kwalitatieve onderzoeksvraag gaat de student na of empirisch gebleken is dat Dialang een geschikt meetinstrument is.

De student is verantwoordelijk voor de vragenlijsten van de survey, de afname van de testen, de aanmaak van het codeboek, de codering van de variabelen met SPSS, de gegevensverwerking en de rapportering. Daarnaast rapporteert hij ook de resultaten aan de betrokken taaldocenten en programmadirecteuren. Dat laatste verhoogt de relevantie van de meesterproef. In de literatuurstudie zoomt de student in op het Europees Referentiekader voor Talen en op de Dialangtaaltesten. Hij maakt een overzichtelijke en logische samenvatting van alle kritiek, waarvan we hier de belangrijkste punten oplijsten.

Kritiek op het ERK

Een decennium na de publicatie van het Common European Framework of Reference for Languages (2001) zijn de zwakke punten van het Europees Referentiekader (ERK) bekend. De taalonafhankelijke descriptoren, die een ruime waaier aan taalactiviteiten beschrijven, en waarmee men hoopte de Europese curricula en diploma's objectief te vergelijken, blijken vaag, onvoldoende exhaustief en systematisch, en vooral: veel minder universeel dan eerst werd aangenomen (Alderson et al., 2006). Men stelde verder vast dat de moeilijkheidsgraad van vaardigheden verschilt van taal tot taal. Zo zou correct spellen in het Spaans aan een lager ERK-niveau gekoppeld moeten worden dan in het Frans. Tardieu (2010) komt tot de conclusie dat de equivalentie tussen taaltesten in de verschillende landen, ondanks het ERK, nog steeds niet gegarandeerd is. Een moedertaalspreker Nederlands en een Franstalige kunnen voor Engels allebei niveau B1 halen, maar voor andere items slagen. De ene B1 is dus de andere niet. De studie van Carlsen (2010) toont aan dat beoordelingen intercultureel bepaald zijn omdat een 'goed gestructureerde tekst' niet in alle Europese landen aan dezelfde normen beantwoordt. Alderson en Huhta (2005) wijzen erop dat de koppeling van een descriptor aan een bepaald niveau niet empirisch gebeurde, maar op aanwijzing van taalexperten, waardoor de standaardbepaling niet objectief is.

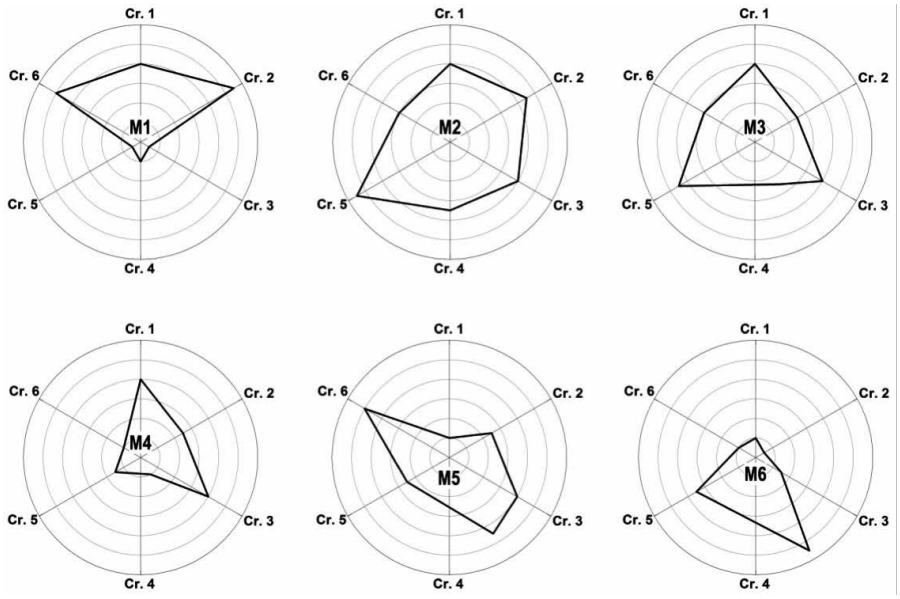
Kritiek op Dialang

Ook Dialang, een diagnostische taaltoets voor 14 Europese talen gebaseerd op de ERK-descriptoren, is sinds het online gaan in 2006 niet van kritiek gespaard gebleven. De Dialangtesten meten de spreekvaardigheid niet, en de schrijfvaardigheid is herleid tot een passieve multiplechoicetoets die veraf staat van het creatieve schrijfproces. Maar net als voor het ERK staat vooral de werkwijze ter discussie: de koppeling van de testitems aan een van de zes ERK-niveaus gebeurde door taalexperten die zich de vraag stelden welke de minimumvereisten zijn om een taak correct uit te voeren. Wordt een item 'B1' gelabeld, dan wordt aangenomen

dat alle bovenliggende niveaus de taak correct uitvoeren, alle onderliggende niveaus niet. Om taalvaardigheidniveau B2 te halen moet de testgebruiker 22 van de 30 vragen correct beantwoorden (dit is de som van alle vragen A1/A2 (9) + B1 (12) + 1 vraag). Deze methode om grensscores te bepalen, de zogenaamde basketmethode, werd in 2001 speciaal voor Dialang ontwikkeld. De voor- en nadelen worden heel helder weergeven in de studie van Kaftandjieva (2010). Zij wijst erop dat er geen grensscores bepaald werden voor de niveaus A1 en C2, waardoor de extremen onbepaald blijven. De methode houdt ook enkel rekening met de distributie van de vragen: wie 10 vragen juist heeft, zit altijd in B1, ongeacht welke vragen juist beantwoord werden. Kaftandjieva, die op zoek is naar de beste toets, d.i. een haalbare test met de beste interne validiteit, vergelijkt zes verschillende methodes om grensscores te bepalen.

Uit de spinnenwebben, waarin zes criteria zijn opgenomen, blijken de meest betrouwbare methodes M2 (de Cumulative Compound Method) en M3 (de Cumulative Cluster Method). Hier worden de cut offscores bepaald op basis van beoordelingen én van empirische data.

Figuur 6: Profiel van de methodes om grensscores te bepalen volgens zes criteria (Kaftandjieva, 2010, p. 128)



M1 Basket procedure
M2 Cumulative Compound method
M3 Cumulative Cluster method
M4 ROC-curve method
M5 Item Mastery method
M6 Level Characteristic Curves method

De basketmethode (M1) scoort goed op haalbaarheid: ze is toepasbaar op heel wat testen (criterium 1) en statistisch niet complex (criterium 2). Verder zijn ook de verschillen tussen twee opeenvolgende grensscores (criterium 6) significant. De methode scoort echter slecht op criterium 3 (procedure enkel op basis van oordeel, zonder empirische toetsing) en op de criteria die de interne validiteit en de repliceerbaarheid van de grensscores meten: de standaardfout van de grensscores is vrij groot (criterium 5) en de verschillen in de testresultaten wijzen erop dat de grensscores, vooral aan de uiteinden van het interval, mogelijk misplaatst zijn (criterium 4). Kaftandjieva (2010) komt tot dezelfde conclusie als Alderson en Huhta (2005) en raadt aan om de basketmethode enkel als formatieve toets te gebruiken.

Ondanks deze gefundeerde kritiek, werd er beslist om in de HUB-meting Dialang te gebruiken omwille van volgende redenen:

- In één masterjaar kan de student onmogelijk zelf ERK-gerelateerde toetsen ontwerpen en afnemen.
- De basketmetode wordt, ondanks de beperkingen inzake validiteit, alom gebruikt omdat ze heel goed scoort op haalbaarheid (supra) en gratis online kan worden afgelegd.
- De Dialangtoetsen worden door alle Vlaamse universiteiten op hun website gepromoot.
- Van de Wiele en Weylandt (2010) tonen aan dat de Dialangtoetsen een grote voorspellende waarde hebben voor de slaagkansen voor het eindexamen Economisch Frans van de Ugent.
- - Een survey bij meer dan 550 Dialang-gebruikers doet Huhta (2010) besluiten dat Dialang een nuttig instrument is om de sterktes en zwaktes in de vaardigheden te vinden.
- - Dialang fungeerde al eerder als meetinstrument in studies naar taalvaardigheid (van Onna en Janssen, 2006; Cortina-Pérez, 2009; Huhta, 2010).

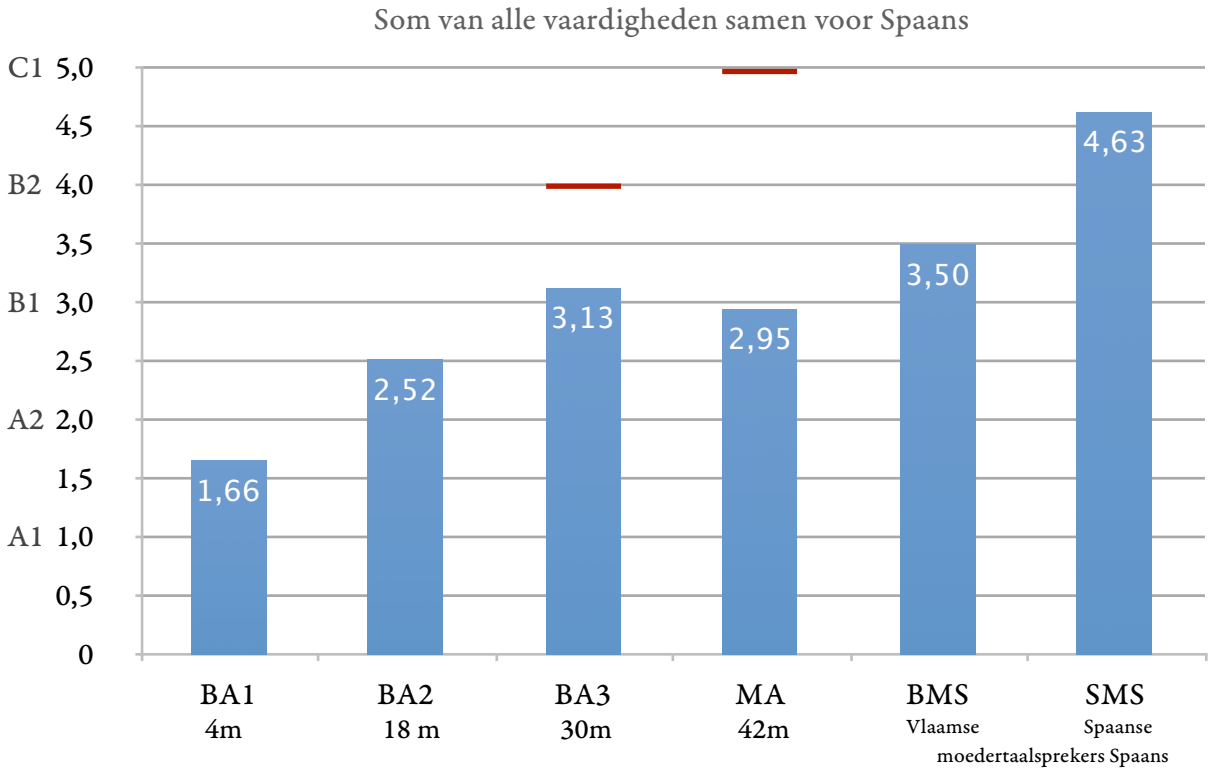
Belangrijkste resultaten voor Spaans (Nobile, 2011; Schut, 2011)

Alle bachelorjaren (BA) en de masters (MA) namen deel aan de test in het begin van het tweede semester; de eerstejaars hadden dus minstens 4 maanden Spaans gevolgd. In de grafiek wordt een kleine groep Vlaamse studenten die Spaans als moedertaal hebben geïsoleerd (BMS), net als de Spaanse studenten Vertaler-Tolk die in het kader van een Erasmusuitwisseling aan de HUB studeren (SMS). De vaardigheden lezen, schrijven en luisteren, en de linguïstische toetsen (grammatica en woordenschat) werden eerst apart berekend en vervolgens samengeteld om een gemiddelde taalvaardigheidscore te berekenen. De referentielijnen zijn de minimumniveaus voor de afgestudeerde bachelorstudent (B2) en voor masterstudent (C1) die bepaald worden in het domeinspecifieke leerresultatenkader van de VLUHR. Om de Dialangresultaten te vergelijken met de HUB-examenresultaten werden de ordinale schalen van het ERK (A1-C2) in deze studie behandeld als intervalvariabelen (1-6), als zou de afstand A1-A2 gelijk zijn aan die van B1-B21. Een variantieanalyse van het algemene taalvaardigheidniveau toont aan dat de gemiddeldes significant verschillen ($F(4, 116) = 37{,}681$; $p < 0{,}001$). Uit de post-hoc Tukey-toets blijkt dat BA1 significant verschilt van BA2 ($p < 0{,}001$) en BA2 op zijn beurt van BA3 ($p = 0{,}036$). De gemiddeldes van de MA en BA3 verschillen echter niet significant ($p = 0{,}15$). Statistisch is er dus geen achteruitgang in de MA, wel is er sprake van stagnatie. Een Mann-Whitney-toets wijst uit dat het gemiddelde ERK-niveau van de Spaanse moedertaalsprekers significant hoger ligt dan dat van BA3 ($p < 0{,}001$). De Vlaamse studenten (gemiddelde 3,13) halen in hun derde jaar wel de Vlaamse moedertaalsprekers Spaans in (gemiddelde 3,50; $p = 0{,}076$) maar komen, zoals verwacht, niet in de buurt van het gemiddelde van de Spaanse studenten (4,63).

Wat de beïnvloedende variabelen betreft, werd een zwak lineair verband vastgesteld tussen het aantal uur Spaans onderwezen in het hoger onderwijs en het gemiddelde niveau. De verklaarde variantie bedraagt 0,3 en de

richtingscoëfficiënt geeft aan dat het gemiddelde stijgt met 0,707 per jaar (p = 0,001). Een Mann-Whitney-toets wijst uit dat de variabele 'verblijf van minstens één jaar in Spaanstalig land' de taalvaardigheid beïnvloedt.

Grafiek 1: Taalvaardigheid Spaans van de TT-studenten (HUB)

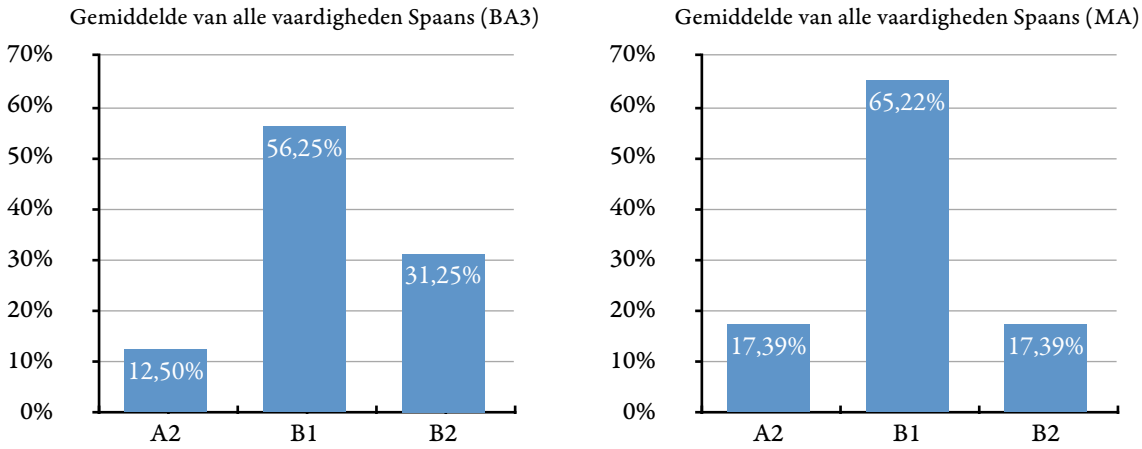


Het verschil tussen het gemiddelde ERK-niveau van de studenten uit BA1 met langdurig verblijf (rangorde = 43,60) en zonder langdurig verblijf (rangorde = 22,89) is significant (U = 17,000; p = 0,001). Het verschil verdwijnt evenwel in BA2. De variabele 'Spaans in het middelbaar onderwijs' zorgde niet voor een significant verschil tussen het gemiddelde van de studenten uit BA1 die geen Spaans op school kregen (gemiddelde rangorde = 24,63) en de studenten uit BA1 die wel Spaans op school kregen (gemiddelde rangorde = 25,93). Na vier maanden hebben de studenten zonder voorkennis hun achterstand ingehaald. Ook een Erasmusverblijf van vier maanden in Spanje zorgde niet voor significante verschillen. Uit de Mann-Whitney-toets blijkt dat er geen verschil (U = 25,000; p = 0,542) is tussen het gemiddelde van de studenten uit BA3 die niet op uitwisseling gingen (gemiddelde rangorde = 8,00) en de Erasmusstudenten uit BA3 (9,33). Er blijkt een sterke correlatie te zijn tussen de HUB-examens Taalkunde en Taalbeheersing: in BA1 (rho = 0,853; p <0 ,001), BA2 (rho = 0,786; p < 0,001) en BA3 (rho = 0,793; p=0,002). De vergelijking van de opgetelde HUB-taalexamens met de Dialangresultaten levert volgende resultaten op: Spearman's rho wijst op een middelmatige correlatie in BA1 (rho = 0,621; p < 0,001) en een niet-significante correlatie in BA2 en B3.

Op de onderzoeksvraag of alle studenten in BA3 de norm van het DLR halen, moet negatief geantwoord worden: slechts 31,25% van de studenten uit BA3 haalt halverwege het jaar de vooropgestelde norm B2. Met nog een semester te

gaan is het onwaarschijnlijk dat alle studenten deze norm halen. Halverwege de master haalt geen enkele student de norm C1 en slechts 17,39% haalt B2.

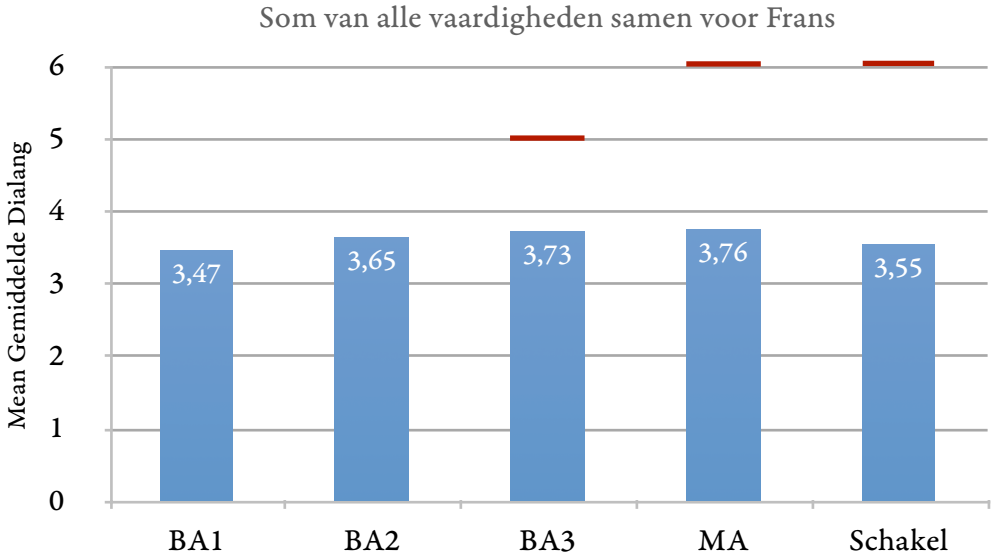
Grafiek 2: Taalvaardigheid Spaans in BA3 en in MA (% studenten/ERK-niveau)



Belangrijkste resultaten voor Frans (Van Maldergem, 2012)

Onderstaande grafiek geeft een overzicht van het gemiddelde taalvaardigheidniveau Frans. Alle bachelorjaren (BA) en de master (MA) namen deel aan de test in het begin van het tweede semester. In de grafiek zijn de zogenaamde schakelstudenten uit de master geïsoleerd. Dat zijn studenten die na hun professionele bachelor een schakeljaar volgden en doorstroomden naar de master. De vaardigheden lezen, schrijven en luisteren, en de linguïstische toetsen (grammatica en woordenschat) werden eerst apart berekend en vervolgens samengeteld om een gemiddelde score te berekenen. De referentielijnen zijn de ERK-niveaus voor de afgestudeerden in de bachelor (C1) en in de master (C2), zoals bepaald in het DLR-kader van de VLUHR.

Grafiek 3: Taalvaardigheid Frans van de TT-studenten (HUB)



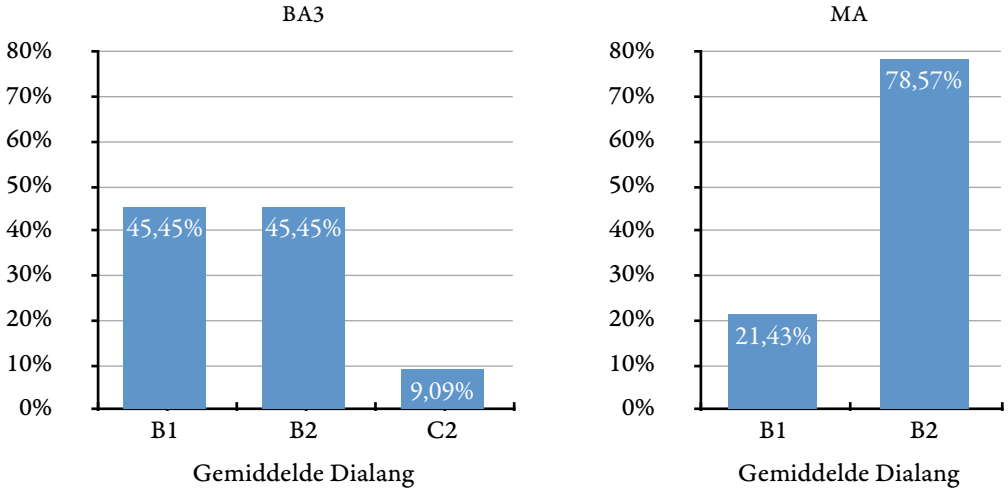
Uit de variantie-analyse blijkt dat de gemiddeldes niet significant verschillen ($F(4, 122) = 0{,}856$; $p = 0{,}493$). De zeer lage correlatiecoëfficiënt (0,064) bewijst dat er geen sprake is van een correlatie tussen het aantal uur Frans onderwezen aan de

HUB en het Dialangresultaat.

Wat de beïnvloedende variabelen betreft, blijkt de variabele 'contact met het Frans buiten de schoolmuren' niet voor significante verschillen in de taalvaardigheid te zorgen. Variabelen die wel een invloed hebben op de taalvaardigheid, zijn de woonplaats, de moedertaal en de opleiding in het MO. Er werd in BA3 een significant verschil (U = 11,000; p = 0,047) gemeten tussen de studenten die in een tweetalig gebied (rangorde 18,33) wonen en zij die in Vlaanderen wonen (rangorde 11,05) maar dit verschil werd niet bevestigd voor BA1 of BA2. Een Mann-Whitney-toets (U = 72,000; p < 0,001) toont aan dat moedertaalsprekers Frans (rangorde 39,45) significant beter scoren dan Nederlandstalige studenten (rangorde 22,30) in BA1. Dat blijkt ook zo te zijn in BA2: Franstalige studenten (rangorde 27,06) tegenover Nederlandstalige (rangorde 16,78); U = 51,500; p = 0,008. In BA3 meet men geen significant verschil meer. Er is eveneens een significant verschil (U = 15,000; p = 0,022) tussen het gemiddelde van de eerstejaarsstudenten met een ASO-diploma (gemiddelde rangorde = 21,59) en de studenten zonder ASO-diploma (gemiddelde rangorde = 7,00). In BA2 en BA3 was het aantal niet-ASO'ers te klein om te toetsen. De Spearman's rho (rho = 0,542; p < 0,001) wijst op een middelmatige correlatie tussen de HUB-taalexamens (Taalbeheersing en Taalkunde) en de Dialangresultaten in BA1. In BA2 is er nog sprake van een lage correlatie (rho = 0,319), die in BA3 wegvalt.

Op de derde onderzoeksvraag moet negatief geantwoord worden. Halverwege het jaar zit nog 45,45% van de derdejaarsstudenten in B1, 45,45% in B2 en slechts 9% haalt ruim de norm met C2.

Grafiek 4: Taalvaardigheid Frans in BA3 en MA (% studenten/ERK-niveau)



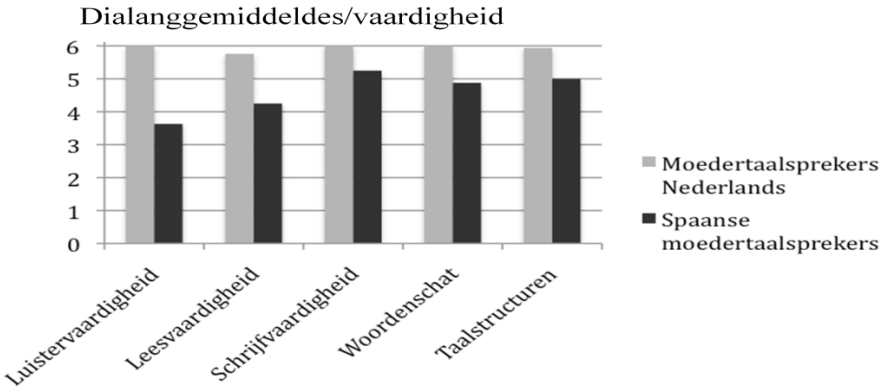
Op de onderzoeksvraag of alle masterstudenten de norm van het DLR halen, moet eveneens negatief geantwoord worden: 76,47% van de studenten zit in niveau B2, dat is twee niveaus lager dan de vooropgestelde C2.

Uit de metingen blijkt dat de masterstudenten de norm C1 voor Spaans en C2 voor Frans niet halen. In een volgende stap kan gezocht worden naar verklaringen voor deze kloof. Hieronder een van de verklaringen waarom de studenten Spaans de norm niet halen.

Tijdens hun empirisch onderzoek deden Nobile (2011) en Schut (2011) een eigenaardige vaststelling: de toetsen Nederlands zijn zo gemakkelijk dat ze geen discriminerend vermogen hebben om de moedertaalsprekers Nederlands onder-

ling te onderscheiden; bijna alle HUB-studenten, ongeacht hun studiejaar en moedertaal, komen voor alle toetsen in C2 terecht. Dit resultaat staat in schril contrast met de Dialangtoetsen Spaans: de Spaanse Erasmusstudenten die in hun derde of vierde jaar Vertaler-Tolk zitten, stranden voor luistervaardigheid op 3,63 en voor leesvaardigheid op 4,25.

Grafiek 5: Vergelijking van Dialang-gemiddeldes van de moedertaalsprekers Nederlands en Spaans



Ondanks het feit dat hier geen statistisch bewijs geleverd wordt, is het duidelijk dat de moeilijkheidsgraad van de Spaanse toetsen hoger is dan die van de Nederlandse. De hoge codeerovereenstemming die gemeten werd bij het opstellen van de descriptoren en van de Dialangitems, wordt hier niet bevestigd door de empirische data. Er zijn meer empirische studies nodig die bewijzen dat de testitems aan het juiste ERK-niveau werden gerelateerd en dat de toetsen van de verschillende talen vergelijkbaar zijn.

Conclusie taalvaardigheid Spaans en Frans TT-studenten

Volgens de Dialangtoetsen studeren de HUB-studenten TT af met niveau B1 voor Spaans en bijna niveau B2 voor Frans. Het verloop van de talen is helemaal anders: Spaans is voor de meeste studenten een nieuwe taal, hun vaardigheden nemen snel toe en het verschil tussen de eerste drie studiejaren is significant. Voor Frans meten de Dialangtoetsen geen significante vooruitgang.

De Dialangtoetsen vertonen, zoals hoger vermeld, een reeks gebreken. De resultaten uit deze studies moeten dan ook vergeleken worden met andere ERK-gerelateerde toetsen.

Er zijn ook nieuwe empirische studies nodig die het niveau van de HUB-studenten met dat van andere taalstudenten vergelijken en de haalbaarheid van de learning outcomes van de VLUHR meten. Het 'verkoopt' minder goed om in de leerresultaten te schrijven dat studenten de master binnenkomen en uitstappen met hetzelfde ERK-niveau, maar wat als alle empirische metingen in die richting wijzen? Voor Spaans moeten de meeste studenten in vier jaar tijd van 0 tot C1 geraken. Als we de studiepunten van de vakken waarin Spaans wordt gesproken optellen, komen we aan 45. Algemeen wordt aangenomen dat één studiepunt overeenkomt met een studiebelasting van 25 uur, wat betekent dat een student Spaans in vier jaar tijd 1125 uur aan Spaans besteedt (waarvan 450 contacturen).

Tabel 3: Guidelines voor het CEFR Cambridge ESOL

CEFR Level	Guided Learning Hours
C2	approximately 1,000–1,200
C1	approximately 700–800
B2	approximately 500–600
B1	approximately 350–400
A2	approximately 180–200

Als we dat totaal vergelijken met de Guidelines van de Cambridge ESOL University, stellen we vast dat de studenten TT niveau C1 moeten bereiken met 1100 uur, 900 uur minder dan de begrote tijd. Alderson, de architect van het ERK, stelde zich in 2007 al de vraag of men de vooropgestelde niveaus voor Engels wel aan de andere vreemde talen kan koppelen.

5. Conclusie

De laatste tien jaar heeft het ERK de interesse voor verwerving en didactiek van vreemde talen aangewakkerd. Naast die Europese tendens is er in Vlaanderen een tweede kracht actief: die van de academisering. Beide op het eerste gezicht tegenstrijdige ontwikkelingen, de eerste praktijkgericht, de tweede theoriegericht, zorgden voor een opwaardering van het taalvaardigheidonderwijs. In het curriculum neemt taalvaardigheid een belangrijke plaats in, zowel in de opleiding Toegepaste Taalkunde als bij Taal- en Letterkunde. Taalbeheersing, het schoolvoorbeeld van een praktijkvak, heeft nu ook een theoretische dimensie: taalverwerving en -didactiek zijn steeds vaker onderwerp van onderzoek door docenten en studenten. Bovendien hebben de recente ontwikkelingen geleid tot een hechtere samenwerking tussen de instellingen en meer gezamenlijke onderzoeksprojecten rond taalvaardigheid.

Referentielijst

Alderson, J.C. (2007). The CEFR and the Need for More Research. In *The Modern Language Journal, 91*, 659 – 663.

Alderson, J.C., Figueras, N, Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., & Tardieu, C. (2006). Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of The Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly, 3*(1), 3-30.

Alderson, J.C. & Huhta, A. (2005). The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, *22*(3), 301-320.

Buyse, Kris.(2006). Motivating Writing Education. *ILT International Journal of Applied Linguistics, 152*, 111-126.

Carlsen, Cecilie. (2010). CEFR and contrastive rhetoric – what's the link? *Putting the CEFR to Good Use.* IATEFL (TEA SIG).

García García, Marta. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Huhta, Ari. (2010). *Innovations in diagnostic assessment and feedback: An analysis of the usefulness of the DIALANG language assessment system.* Unpublished PhD thesis: University of Jyväskylä.

Kaftandjieva*, F.* (2010). *Methods for setting cut scores in criterion-referenced achievement tests: a comparative analysis of six recent methods with an application tests of reading in EFL.* Arnhem: Cito.

Nederlandse Taalunie. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen***.** Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Nobile, Melissa. (2011). *Toetsing van de taalvaardigheid Spaans via Dialang in het hoger vreemdetalenonderwijs. (ongepubliceerde masterproef).* Hogeschool Universiteit Brussel, België.

Schut, Annelies. (2011). *Een kwanitatieve studie van de taalvaardigheid Spaans van de studenten Toegepaste Taalkunde (HUB) op basis van DIALANG en het gemeenschappelijk europees referentiekader (ongepubliceerde masterproef).* Hogeschool Universiteit Brussel, België.

Tardieu, C. (2010) Votre B1 est-il mon B1? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe. *Les Cahiers de l'Acedle, 7*(2), p 225-239.

Van de Wiele. Ann & Weylandt, Elke.(2010) "Via Dialang en Lemo naar het examen." Tweede projectconferentie Goesting in Leren en Werken, Maastricht..

Van Maldergem, Liesbeth. (2012). *Toetsing van de taalvaardigheid Frans via Dialang in het hoger vreemdetalenonderwijs. (ongepubliceerde masterproef).* Hogeschool Universiteit Brussel, België.

Vázquez, Graciela. (2006). Un análisis del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. *Español para fines específicos, Actas del III CIEFE,* p. 132-145.

Vlaamse Universiteiten en Hogescholenraad. (2012). *DLR families Toegepaste Taalkunde en Taal- en Letterkunde*. Online: http://www.vluhr.be/media/docs/Learning%20Outcomes/DLR_Families_Talen_2012.pdf. Laatst geraadpleegd op 26.12.2012.

Waddington, Christopher. (1999). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de la traducción general (Inglés-Español)*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

[1] Statistici die dit 'liberale standpunt' verdedigen, hebben aangetoond dat het voor parametrische testen weinig uitmaakt als een ordinale variabele als intervalvariabele beschouwd wordt. In dat geval neem je aan dat de 6 ordinale niveaus eigenlijk afgeronde waarden zijn van een onderliggende, continue variabele.