

Zijn taaltoetsen bruikbaar voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid?

De casus van Hogeschool Rotterdam

HELEEN LIEVE & AMOS VAN GELDEREN

Veel hogescholen en universiteiten maken gebruik van een taaltoets voor eerstejaars als onderdeel van beleid dat gericht is op verbetering van hun schrijfvaardigheid. Meestal richten deze taaltoetsen zich op kennis van spelling en grammatica. In dit onderzoek is nagegaan in hoeverre een dergelijke toets, zoals gebruikt bij Hogeschool Rotterdam, voldoende betrouwbaar en valide is voor dit doel. De resultaten maken duidelijk dat de gebruikte taaltoets niet betrouwbaar is als instrument voor de meting van spelling en grammatica. Ook blijkt de taaltoets nauwelijks gerelateerd te zijn aan academische schrijfvaardigheid zoals gemeten met echte schrijftaken. Aanbevolen wordt om andere methoden te hanteren voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid, waarbij de nadruk niet ligt op toetsing maar op systematisch schrijfonderwijs.

Al vele decennia is de taalvaardigheid van studenten die een hbo-opleiding volgen onderwerp van gesprek. In de tachtiger jaren van de vorige eeuw verscheen de ministeriële nota 'Er wort steeds meer fout gesgrefen' waarin klachten en meningen over slechte taalprestaties van studenten verzameld waren (Pais,

1981). Problemen werden overwegend ervaren bij schrijfvaardigheid. Opleiders signaleerden tekortkomingen bij o.a. het structureren, het leggen van verbanden en het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Ook het aantal spellen taalfouten baarde hen zorgen. Aanbevolen werd om de inhoud en het eindexamen van het vak Nederlands op de havo aan te passen aan de eisen van het hbo en schrijfvaardigheidscursussen te intensiveren (Baltzer, De Gloppe & Van Schooten, 1988).

Tegenwoordig wordt vaak vergeten dat academische schrijfvaardigheid al lang als probleem wordt beschouwd in het hoger onderwijs, en wordt vooral gewezen op de problemen van mbo-instroomers en allochtone studenten. In een recent artikel bijvoorbeeld gaat Grezel (2013) ervan uit dat het om een nieuw probleem gaat. Hij baseert zich hierbij op een explosie van artikelen die rond 2005 verschenen over de vermeende achteruitgang van de taalvaardigheid bij studenten. Ook in De Wachter en Heeren (2013) wordt aangehaald dat het probleem in het hoger onderwijs vooral in verband staat met de bredere instroom van studenten. Op verzoek van het ministerie van OCW is door SLO de aansluiting onderzocht tussen het

vak Nederlands in het vwo en Nederlands in het wetenschappelijk onderwijs. Eén van de uitkomsten was dat door opleiders de meeste lacunes werden gesignaleerd bij schrijfvaardigheid (Bonset, 2010).

Studenten moeten hun leeropbrengsten kunnen vertalen in schriftelijk bewijs. Goede schrijfvaardigheid is daardoor een belangrijke factor bij het behalen van studiesucces. Van studenten die net aan het hbo beginnen, kan echter niet zonder meer verwacht worden dat zij kunnen voldoen aan de gestelde eisen wat betreft schrijfvaardigheid. In het voortgezet onderwijs is namelijk in het geheel geen aandacht besteed aan de soorten academische schrijftaken die in het hbo centraal staan (zoals reflectieverslagen, stageverslagen, onderzoeksverslagen, literatuuroverzichten en scripties). Dat geldt niet alleen voor het mbo, maar evenzeer voor havo en vwo. Deveneyns en Timmer (2013) stellen in verband hiermee dat er een kloof is tussen de eindtermen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs. Daarom moet tijdens de studie aandacht besteed worden aan de vaardigheden die academisch schrijven op hbo-niveau vraagt, zodat studenten in het licht van de eindtermen uitgedaagd worden een zo hoog mogelijk niveau te bereiken en uit te groeien tot bekwaam beroepsbeoefenaar met de daarbij horende beroepsgerichte schrijfvaardigheid.

Academische schrijfvaardigheid en de beginnende student

Academische schrijfvaardigheid verwijst naar de eisen die schrijftaken in het hoger beroepsonderwijs aan studenten stellen. In grote lijnen komen die erop neer dat de schrijvers kritisch inzicht tonen in kennisvragen (niet klakkeloos voor waar houden wat anderen zeggen), dat ze doelgericht zijn en onnodige uitweidingen vermijden, dat ze

rekening houden met wat de lezers willen weten en wat ze al weten, en dat ze kort, duidelijk en ter zake verslag doen van onderzoek of stage. Bovendien hoort bij academische schrijfvaardigheid dat er op een verantwoorde manier gebruik wordt gemaakt van bronnen en dat schrijvers weten hoe en wanneer zij aan andere literatuur moeten refereren. Ook al zijn deze algemene kenmerken van academische schrijfvaardigheid aanwezig in alle vormen van hoger onderwijs, toch zijn de eisen die elke opleiding stelt veel specifiek (Lea, 2004). Dat komt doordat verschillende vakken ook verschillende schrijfconventies en genres gebruiken. Schrijven voor een vak als Bouwkunde vereist nu eenmaal een andere manier van denken (en schrijven!) dan voor Pedagogiek of Commerciële Economie. Bovendien doen binnen elke opleiding verschillende typen schrijfpoddrachten de ronde, waarvoor telkens specifieke eisen gelden die bovenop de algemene kenmerken van academische schrijfvaardigheid komen.

Voorbeelden zijn portfolio's, verslagen van onderzoek, verwerking van literatuur, en stageverslagen waarbij reflecteren van belang is. Reflectieverslagen vragen van studenten dat zij in staat zijn opgedane kennis en ervaringen doelgericht en in begrijpelijk Nederlands te verwoorden. De belangrijkste schrijfpoddracht die van studenten in het hbo gevraagd wordt, is de zogenaamde beroepstaak (Van der Westen, z.j.). Dit is een complex schrijfproduct met een hoge status dat hoort bij het toekomstige beroep dat de student gaat uitoefenen. Data uit literatuur en/of reële beroepssituaties moeten erin verwerkt worden. Een voorbeeld hiervan is het praktijk- of actieonderzoek waarover een verslag geschreven moet worden. Studenten moeten zelf hun tekst vorm kunnen geven, verbeteren en herschrijven (Bonset & De Vries, 2009). Daarbij komt dat vanuit de hbo-opleiding minder sturing en begeleiding geboden wordt dan studenten gewend zijn in

het voortgezet onderwijs (Meestringa, 2011). Kortom, docenten verwachten veel van de student. De vraag is of deze verwachtingen wel reëel zijn.

Beginnende studenten hebben niet of nauwelijks ervaring met dit soort schrijftaken. Ze beginnen aan een studie die nieuwe, voor hen onbekende eisen stelt aan hun schrijfvaardigheid. Hun kennis over het toekomstig beroep en daarmee hun voorkennis is nog beperkt, zodat ze niet in staat zijn om op adequate wijze invulling te geven aan de eisen van verschillende tekstgenres horend bij een hogere beroepsopleiding. Ze hebben bovendien moeite met het schrijfproces. Niet alleen moeten ze de fasen van 'planning', 'formulering' en 'revisie' (Hayes & Flower, 1980) op een zinvolle manier toepassen bij de complexe schrijfopdrachten die de opleiding vraagt, maar ook kost het veel extra aandacht om goedlopende zinnen zonder spelfouten te produceren, waardoor het schrijfproces extra bemoeilijkt wordt (Kellogg, 1994; McCutchen, 2006).

Academische schrijfvaardigheid in het Hoger Onderwijs

Het belang van academische schrijfvaardigheid is bij lerarenopleidingen en andere vormen van hoger onderwijs in Nederland niet goed doorgedrongen (Van der Westen, z.j.).

In de generieke kennisbasis voor leraren wordt geen aandacht aan academische schrijfvaardigheid besteed, want in deze kennisbasis is alleen conceptuele kennis van de leraar vastgelegd. Voor taalvaardigheden die noodzakelijk zijn voor beroepsuitoefening is daar geen plaats. Niettemin wordt in publieke media regelmatig alarm geslagen over de kwaliteit van het schrijfvaardigheidsonderwijs in instituten voor hoger onderwijs. De meest recente uitbarsting van verontwaardiging hierover is het bericht in de Volkskrant

van 10 juni 2013, waarin gemeld wordt dat studenten voor ondersteuning van het schrijven van hun eindschrijftaak afhankelijk zijn van de steun van commerciële aanbieders.¹

Deze situatie contrasteert sterk met wat er bekend is over het hoger onderwijs in de Verenigde Staten. Onderwijs in academische schrijfvaardigheid wordt in veel opleidingen standaard aangeboden vanaf het eerste jaar van de studie. Er is zelfs een conferentie van een vereniging van taaldocenten (National Council of Teachers of English) in het hoger onderwijs aan gewijd, waar jaarlijks ongeveer 2000 deelnemers ervaringen uitwisselen over hun activiteiten op het gebied van academische schrijfvaardigheid (Conference on College Communication and Composition). Hogescholen in Nederland die een beleid willen ontwikkelen voor een curriculum academische schrijfvaardigheid staan momenteel met lege handen. Er zijn geen goede voorbeelden om te volgen en er is ook nauwelijks onderzoek dat laat zien welke aanpakken effectief zijn. Dat laatste geldt overigens ook in internationaal perspectief. Er is relatief veel bekend over de effectiviteit van verschillende aanpakken van schrijfonderwijs in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (Graham & Perin, 2007; Hoogeveen & Van Gelderen, 2013), maar naar effectiviteit van verschillende aanpakken voor de ontwikkeling van academische schrijfvaardigheid is nog nauwelijks onderzoek gedaan (Lea, 2004).

De taaltoets van Hogeschool Rotterdam

Evenals andere instituten voor hoger onderwijs heeft Hogeschool Rotterdam in 2007 besloten een taaltoets af te nemen omdat men vond dat er iets moest gebeuren aan het niveau van schrijfvaardigheid. De bedoeling was de opleidingen een instrument in han-

den te geven om studenten bewust te maken van het belang van een goede schrijfvaardigheid, en bovendien om studenten die niet slaagden voor de toets (na herkansingen) de toegang tot de (verdere) opleiding te kunnen ontzeggen. De taaltoets was een door het interne bureau Communicatie en Externe Betrekkingen ontwikkelde meerkeuzetoets bestaande uit een deel over werkwoordspelling en een deel over andere aspecten van spelling en grammatica. Beide onderdelen moesten met een voldoende afgesloten worden. Als een student voor één van de twee onderdelen een onvoldoende haalde, moest de gehele toets herkanst worden.

Ons onderzoek vond plaats bij de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Van 2007 tot 2011 was de lerarenopleiding zo ingericht dat de propedeuse alleen behaald kon worden met een voldoende voor de taaltoets. De taaltoets had dus een selectieve functie en kon voor studievertraging zorgen. Studenten werden in het eerste jaar in de gelegenheid gesteld drie keer te herkansen, in het volgende jaar kregen zij opnieuw vier kansen. De groep studenten die twee maal zakte voor de taaltoets werd een (niet verplichte) efficiëntie cursus aangeboden. De cursus bestond uit 6 bijeenkomsten van 100 minuten waarin uitleg gegeven werd over en geoefend werd met de vragen uit de diverse onderdelen van de taaltoets. De veronderstelling was dat deze cursus een bijdrage zou leveren aan het verbeteren van schrijfvaardigheid.

Er was veel kritiek op de taaltoets, zowel van de kant van de docenten als van de studenten. Veel studenten vroegen zich af waarom de taaltoets verplicht was en wat de noodzaak ervan was. Ze realiseerden zich het belang van (werk)woorden goed spellen, maar zagen niet de zin van de vragen over redekundige en taalkundige ontleding. Voor veel studenten was ontleden iets dat ze al jaren niet meer gedaan hadden. Ook

docenten twijfelden aan de noodzaak van een selectief te gebruiken taaltoets. Binnen de taalgroep Taalbeleid werd al enige tijd gediscussieerd over de vraag hoe academische schrijfvaardigheid bij studenten aangeleerd zou kunnen worden en welke rol de gebruikte taaltoets hierbij speelde. In samenwerking met het lectoraat Taal is bij het Instituut voor Lerarenopleidingen besloten om onderzoek te doen naar de betrouwbaarheid en validiteit van de taaltoets. De onderzoeksvragen beogen inzicht te geven in de kwestie of de taaltoets bruikbaar is in een beleid dat ernaar streeft de academische schrijfvaardigheid van beginnende studenten te verbeteren. Daarvoor zijn twee condities van belang, namelijk de betrouwbaarheid van de toets voor het selecteren van studenten op hun vaardigheden in spelling en grammatica, en de bruikbaarheid van de toets als voorspelling van academische schrijfvaardigheid (predictieve validiteit). De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. Is de taaltoets een betrouwbaar instrument om studenten te selecteren op hun vaardigheden in spelling en grammatica?
2. Is de taaltoets een valide predictor voor academische schrijfvaardigheid van eerstejaars studenten van de lerarenopleiding?

Methode

Deelnemers

In het collegejaar 2010-2011 is de taaltoets afgenomen bij alle 650 eerstejaars voltijd- en deeltijdstudenten. Vanwege uitval en andere logistieke kwesties (zoals bereikbaarheid en tijd in het lesrooster) hebben niet meer dan 386 studenten de schrijfopdrachten gemaakt. Daaruit is een steekproef van 210 studenten getrokken om de schrijfopdrachten te beoordelen. Aangezien er uitval was zowel bij de taaltoets als bij de drie schrijfopdrachten zijn de aantallen studenten voor het berekenen

van correlaties wisselend. Voor de analyse van de relatie tussen taaltoets en schrijfp opdrachten waren maximaal 182 (schrijfp opdracht 1) en minimaal 162 (schrijfp opdracht 3) studenten beschikbaar.

Instrumenten

Voor het onderzoek zijn twee instrumenten gebruikt, de taaltoets en de schrijfp opdrachten.

De taaltoets bestaat uit twee delen: een deel over werkwoordsvormen en werkwoordstijden (25 vragen) en een deel (50 vragen) over:

- redkundig ontleden
- taalkundig ontleden
- tussen-n
- hoofdletters en punten
- meervouden
- aaneenschrijven, het koppelteken, apostrof-s en trema's.

Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd (Cronbach's alpha) voor de taaltoets. Tevens is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd (Oblimin-rotatie) waarbij werd nagegaan welke onderscheidbare factoren de toets meet.

Om studenten voor de schrijfp opdrachten te motiveren, werd als thema 'de ontwikkeling tot leraar' gekozen. De studenten oriënteerden zich tijdens het eerste jaar op het beroep van leraar. Het thema was dus relevant voor hun studie en bovendien viel te verwachten dat hun voorkennis ongeveer gelijk was. Hun reflecties op activiteiten tijdens de opleiding werden opgetekend in hun (ontwikkelings)portfolio dat een belangrijk onderdeel van de opleiding vormde; van studenten werd verwacht dat ze hun groei naar het docentschap documenteerden. De schrijfp opdrachten maakten deel uit van dit portfolio en kunnen dus opgevat worden als een goede benadering van de academische schrijfvaardigheid van eerstejaars studenten in de lerarenopleiding.

De studenten moesten voor hun studie-

loopbaancoach verduidelijken hoe ze dachten over het leraarschap. De schrijfp opdrachten behelsden het schrijven over de volgende drie vragen:

1. Wat zijn de kenmerken van de ideale leraar?
2. Kan de student aan de eisen van de ideale leraar voldoen?
3. Hoe heeft de opleiding de visie van de student op het ideale leraarschap beïnvloed?

De studenten kregen 35 minuten de tijd voor de drie opdrachten. Per opdracht moesten ze ongeveer 150 woorden schrijven. De teksten moesten in zo goed mogelijk begrijpelijk Nederlands geschreven worden voor henzelf en voor hun studieloopbaancoach. Daarnaast werd uitdrukkelijk gevraagd hun tijd zorgvuldig te plannen en hun teksten te controleren op fouten in taalgebruik.

Een groep van 18 studenten heeft de drie schrijfp opdrachten als proef gemaakt. Hiermee werd vastgesteld of de opdrachten tot bevredigende teksten leidden. Dit bleek het geval. Daarom zijn de opdrachten ongewijzigd afgenomen.

In eerste instantie is onderzocht of de drie schrijfp opdrachten voldoende samenhang vertonen om te kunnen spreken van een gezamenlijke meting van academische schrijfvaardigheid. Hiervoor zijn de Pearsoncorrelaties tussen de drie taken berekend. Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag over de validiteit van de taaltoets zijn Pearsoncorrelaties bepaald tussen de taaltoets en de beoordeling van de schrijfp opdrachten (zowel afzonderlijk als samen).

Beoordeling

Twee onafhankelijk werkende beoordelaars (de eerste auteur en een getrainde studentbeoordelaar) hebben de schrijfp opdrachten beoordeeld. Ze hebben gebruik gemaakt van de methode van *primary trait* beoordeling (Lloyd Jones, 1977). Bij deze wijze van beoordelen worden beoordelingscriteria uit de opdracht afgeleid in plaats van generieke

criteria te hanteren die ongeacht de opdracht voor schrijfproducten gelden. Bij de *primary trait* beoordeling geeft de beoordelaar een beoordeling door zich te richten op de kenmerken die in de opdracht van de schrijver gevraagd worden. Door deze expliciete en relevante criteria zijn beoordelaars beter in staat betrouwbaar en valide te beoordelen. Bijvoorbeeld bij de tekst waarin studenten moeten aangeven wat de kenmerken van de ideale leraar zijn, wordt vooral beoordeeld of deze kenmerken genoemd worden en duidelijk worden gemaakt.

Om de beoordelingen te kunnen interpreteren op intervalschaal-niveau zijn beoordelingsschalen ontwikkeld op basis van een procedure toegepast door Blok (1986), Schoonen et al. (2003) en Van Gelderen et al. (2010). De schaal bestaat uit vijf in kwaliteit oplopende voorbeeldteksten van studenten en is geconstrueerd als volgt. Uit het totale bestand zijn per opdracht aselekt telkens 30 schrijfp opdrachten gekozen. Per opdracht is één tekst gekozen die geen opmerkelijke eigenschappen vertoonde, zoals slecht geschreven, origineel of met een bijzondere woordkeus. Aan deze voorbeeldtekst werd willekeurig een score van 100 toegekend. Vervolgens werd op basis van deze drie teksten een beschrijving van positieve en negatieve eigenschappen gemaakt op de criteria 'inhoud', 'structuur' en 'taalgebruik' die gebruikt werden voor de beoordeling van de *primary trait*. Een tekst die twee keer zo goed gevonden werd als het voorbeeld kreeg een twee maal zo hoge score (200). Een tekst die een half maal zo goed gevonden werd kreeg de helft van de score van het voorbeeld (50). De beoordelaars voerden deze schalingsprocedure onafhankelijk van elkaar uit. Dat wil zeggen dat ze de globale kwaliteit van de 29 overige teksten per schrijfp opdracht beoordeelden. Van de 30 beoordeelde teksten per opdracht werden 5 teksten geselecteerd als voorbeeldteksten voor 5 punten van de

beoordelingsschaal die gekoppeld werden aan percentielscores van 10, 25, 50, 75 en 90.

Voor elk van de 5 voorbeeldteksten per opdracht werden beschrijvingen gegeven van positieve en negatieve kenmerken voor de drie criteria 'inhoud', 'structuur' en 'taalgebruik' zodat ze gebruikt konden worden als referentiepunten om de schrijfp opdrachten uit de steekproef te beoordelen (zie Lieve & Van Gelderen 2013). De beoordelaars beoordeelden, onafhankelijk van elkaar, de globale kwaliteit van alle teksten met gebruikmaking van de drie geconstrueerde beoordelingsschalen. De overeenstemming tussen de beoordelaars bedroeg respectievelijk 0,79, 0,78 en 0,82 voor de teksten 1-3 (Pearson correlaties). De uiteindelijke oordelen werden bepaald door de twee oordelen per prestatie te sommeren. In geval van uitzonderlijke verschillen in waardering werd in overleg tussen de twee beoordelaars bepaald in hoeverre de oordelen aangepast moesten worden.

Resultaten

De taaltoets

Bij deel 1 van de taaltoets is de zak/slaaggrens 20 van de 25 items. Bij deel 2 is de minimaal noodzakelijke score 35 van de 50 items. Van de 650 studenten die de taaltoets gemaakt hebben, zijn er 350 die op deel 1 een onvoldoende gehaald hebben en 238 op deel 2. Een student moet de hele toets herkansen als hij voor één onderdeel zakt. Het aantal studenten dat de toets moet herkansen, dat dus voor één of beide onderdelen gezakt is, is 462. In totaal is dus 71,1% van de studenten die deze eerste kans voor de taaltoets in 2010 gehad hebben, gezakt. Dit is een uitzonderlijk hoog percentage, hoewel het gezien de strenge zak/slaaggrens niet verwonderlijk is.

In tabel 1 waarin de betrouwbaarheid van de taaltoets is weergegeven, blijkt dat de

TAALTOETS (N=650)	BETROUWBAARHEID (CRONBACH'S ALPHA)
Deel 1 (vraag 1-25)	0,69
Deel 2 (vraag 26-75)	0,67

Tabel 1. Betrouwbaarheid van de twee delen van de taaltoets

betrouwbaarheid van de twee delen waaruit de taaltoets is opgebouwd, respectievelijk 0,69 en 0,67 bedraagt.

De uitgevoerde factoranalyse leidde tot 27 factoren met een eigenwaarde boven één. Geen van deze factoren correspondeerde met één van de zes onderscheiden onderdelen van de taaltoets (werkwoordspelling, redekundig ontleden, taalkundig ontleden, tussen-n et cetera). De taaltoets meet dus een groot aantal verschillende, maar onbekende vaardigheden. Dit kan verklaren waarom de betrouwbaarheid van de twee toetsdelen zo laag is.

De schrijfp opdrachten

Om te bepalen of de schrijfp opdrachten hetzelfde construct meten, zijn correlaties tussen de drie schrijftaken berekend (zie tabel 2). We zien in tabel 2 dat de opdrachten 1 en 2 een correlatie van 0,56 laten zien en dat dit voor de opdrachten 2 en 3 eveneens geldt.

	Opdracht 1	Opdracht 2	Opdracht 3
Opdracht 1	1	0,56	0,39
Opdracht 2		1	0,56
Opdracht 3			1

Tabel 2. Correlaties tussen de schrijfp opdrachten (N=177)

Opdrachten 1 en 3 correleren wat lager. Deze resultaten corresponderen met wat in ander onderzoek over de samenhang van schrijftaken bekend is (bijv. Gelderen, 1987; Gelderen et al., 2010; Schoonen, 1991). We mogen er dus van uitgaan dat de drie taken gezamenlijk academische schrijfvaardigheid meten.

In tabel 3 staan de correlaties tussen de taaltoets en de schrijfp opdrachten. Het blijkt dat er sprake is van een significante samenhang tussen de taaltoets en de drie schrijfp opdrachten. In de eerste rij zijn de correlaties van de taaltoets als geheel gegeven. In de onderste twee rijen staan de correlaties van de twee afzonderlijke delen van de taaltoets met de schrijfp opdrachten. De verschillen tussen de correlaties met deel 1 en deel 2 van de taaltoets zijn zo klein dat ze te verwaarlozen zijn. Kijken we naar de correlaties van de totale taaltoets met de schrijfp opdrachten, dan blijkt dat die correlatie 0,32 bedraagt (kolom 2).

	Schrijfp opdrachten Totaal (N=162)	Opdracht 1 (N=182)	Opdracht 2 (N=176)	Opdracht 3 (N=162)
Taaltoets totaal	0,32**	0,25**	0,27**	0,24**
Deel 1	0,28**	0,25**	0,29**	0,20*
Deel 2	0,25**	0,19*	0,19*	0,19*

** significant bij 0,01 (2-zijdig), * significant bij 0,05 (2-zijdig)

Tabel 3. Pearsoncorrelaties tussen de taaltoets en de drie schrijfp opdrachten

Dit is de samenhang van de taaltoets met academische schrijfvaardigheid die we wilden vaststellen. Hieruit blijkt dat de taaltoets een slechte voorspeller is van de gemeten schrijfvaardigheid. Bij een correlatie van 0,32 is de gemeenschappelijke variantie van de twee maten slechts 10,2. dus een kleine 10% van de schrijfvaardigheid wordt verklaard door de prestaties op de taaltoets. Uit de afzonderlijke correlaties met de drie schrijfp opdrachten kan worden afgeleid dat deze nog minder voorspeld worden door prestaties op de taaltoets.

Conclusies

Onderzoeksvraag 1 (Is de taaltoets een betrouwbaar instrument om studenten te selecteren op hun vaardigheid in spelling en grammatica?) moet negatief beantwoord worden. Allereerst blijkt uit het onderzoek dat de twee afzonderlijk te beoordelen onderdelen een betrouwbaarheid van 0,69 en 0,67 (Cronbach's alpha) hebben, wat veel te laag is om de toets als selectiemiddel te gebruiken. In de uitgave van het Cito Toetsen op school (Sanders, 2011) wordt vermeld dat een betrouwbaarheid van minstens .90 wenselijk is als met een toets belangrijke beslissingen over individuele leerlingen

genomen worden (zie ook Nunnally, 1978). De mogelijkheid tot herkansing leidt weliswaar tot minder gezakte studenten, maar ook bij herkansing wordt opnieuw een aanzienlijk aantal verkeerde zak/slaag beslissingen genomen. De taaltoets is in twee delen verdeeld die afzonderlijk beoordeeld worden met voldoende of onvoldoende. De lage betrouwbaarheid van de beide delen (deel 1 0,69, deel 2 0,67) levert een zeer grote foutenmarge op. Bij herkansingen zullen dus ook veel misclassificaties voorkomen met als gevolg voor de ten onrechte gezakte studenten dat zij extra studievertraging oplopen. Tenslotte heeft de factoranalyse aangetoond dat de toets een groot aantal (27) onbekende factoren meet, waardoor onduidelijk is waarop de studenten eigenlijk geselecteerd worden.

Ook onderzoeksvraag 2 (Is de taaltoets een valide predictor voor academische schrijfvaardigheid van eerstejaars studenten van de lerarenopleiding?) moet negatief beantwoord worden. Uit de zwakke verbanden tussen de taaltoets en de drie schrijfp opdrachten (0,25, 0,27 en 0,23) blijkt dat de taaltoets geen dienst kan doen als voorspeller van academische schrijfvaardigheid. Slechts 10,2% van academische schrijfvaardigheid kan worden voorspeld met de taaltoets.

Discussie

Tekortschietende schrijfvaardigheid van studenten wordt als een groot probleem ervaren in het hoger beroepsonderwijs. De maatregel om een taaltoets zoals in dit onderzoek besproken, af te nemen, zorgt er niet voor dat de problematiek vermindert. Integendeel, studenten raken gefrustreerd omdat ze de in hun ogen zinloze toets soms meerdere keren moeten herkansen met als mogelijk gevolg studieovertraging. Bovendien geeft het behalen van de toets een verkeerd signaal aan de studenten en de opleiding. Bij slagen voor de toets kunnen de studenten de indruk krijgen dat ze zich niet meer hoeven te bekommeren om hun schrijfvaardigheid. Ook voor de opleiding kan de indruk ontstaan dat er geen aandacht meer hoeft te worden gegeven aan academische schrijfvaardigheid. Er zijn goede redenen om aan te nemen dat als studenten aan hun studie beginnen, ze nog onvoldoende voorbereid zijn op het schrijven van complexe schrijfproducten. Enerzijds is dit toe te schrijven aan onvoldoende beheersing van academische schrijfvaardigheden zoals kritische reflectie, doelgericht en beknopt formuleren en adequate bronvermeldingen, en anderzijds aan onvoldoende kennis van het toekomstig beroep en de bijbehorende genres. Studenten zijn dus nog niet in staat te voldoen aan de eisen voor schrijfvaardigheid die gesteld worden. Opleidingen zullen dan ook hun verantwoordelijkheid moeten oppakken door academische schrijfvaardigheid een plek te geven in het curriculum. Het doel van een taaltoets kan dus hooguit signalerend zijn: om studenten te selecteren die behoefte hebben aan extra onderwijs en begeleiding, zoals ook De Wachter en Heren (2013) en De Wachter et al. (2013) vaststellen.

Mede als gevolg van de bevindingen uit dit onderzoek heeft de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam met ingang van september 2012 besloten een pilot uit te voeren.

De pilot steekt in op zowel de verantwoordelijkheid van de opleiding als die van de student. Uit financiële overwegingen is academische schrijfvaardigheid niet in het curriculum opgenomen, maar is gekozen voor een individuele leerlijn die gemonitord wordt door de studieloopbaancoach. De opleiding geeft bij de start van de studie op grond van een schrijfpodracht de student een gefundeerd oordeel over zijn schrijfvaardigheid. Als de student het advies krijgt zijn schrijfvaardigheid te verbeteren, wordt een individuele leerlijn voor hem opgesteld. Hij kan zich ontwikkelen door een traject op maat te volgen, wat inhoudt dat een docent of peercoach uit het recent opgerichte Taalcentrum individuele ondersteuning biedt op onderdelen die verbetering behoeven. Hij kan zich ook ontwikkelen door cursussen te volgen, bijvoorbeeld een cursus Zakelijk schrijven voor leraren. Mocht een student het advies in de wind slaan, dan kan hij de propedeuse niet halen omdat de zogenaamde 'taalsignalering' in het examenprogramma opgenomen is. De student zal dus ook het belang van goede academische schrijfvaardigheid moeten onderkennen. Naast het implementeren van een individuele leerlijn zal de lerarenopleiding ook op andere wijze aandacht moeten besteden aan de ontwikkeling van academische schrijfvaardigheid. Zo zullen bijvoorbeeld de eisen die gesteld worden aan schrijfproducten zoals portfolio, minor- en stageverslagen en scripties, expliciet moeten worden en zullen vakdocenten geschoold moeten worden in het beoordelen van teksten en het begeleiden van studenten. Het belangrijkste bij het verbeteren van schrijfvaardigheid van studenten in het hoger beroepsonderwijs is echter de erkenning dat academische schrijfvaardigheid geen vaardigheid is die studenten bij de start van de opleiding volledig beheersen, maar een die tijdens de opleiding ontwikkeld moet worden met steun in de vorm van onderwijs en begeleiding.

NOTEN

1. <<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/5288/Onderwijs/article/detail/3455873/2013/06/10/Duizenden-studenten-betalen-voor-hulp-bij-scriptie.dhtml>>

LITERATUUR

- Baltzer, J., Glopper de, K., & Schooten, E. van (1988). *De taalvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsresearch van de Universiteit van Amsterdam (SCO).
- Blok, H. (1986). Essay rating by the comparison method. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 11, 169-176.
- Bonset, H. (2010). Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 3-17.
- Bonset, H., & Vries, H. de. (2009). *Talige startcompetenties in het hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Deveneyns, A., & Tummers, J. (2013). Zoek de fout; een foutenclassificatie als aanzet tot gerichte remediëring Nederlands in het hoger professioneel onderwijs in Vlaanderen. *Levende Talen Tijdschrift* 14(3), 14-26.
- Gelderens, A. van. (1987). *Taalmaten. Deel 3: Relaties tussen spreek, schrijf, lees en luisterprestaties* (SCO-rapport 140). Amsterdam: SCO.
- Gelderens, A. van, Oostdam, R., & Schooten, E. van. (2010). Does foreign language writing benefit from increased lexical fluency? Evidence from a classroom experiment. *Language learning*, 61(1), 281-321. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00612.x.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Grezel, J. (2013). 'Taal moet weer tussen de oren.' Verbetering van de aansluiting vo-ho door taaltoetsen? *Levende Talen Magazine* 100(2), 4-8.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van. (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 25, 473-502. DOI: 10.1007/s10648-013-9229-z.
- Kellogg, R. T. (1984). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756.
- Lieve, H., & Gelderen, A. van. (2013). *Wat zegt de taaltoets van Hogeschool Rotterdam over schrijfvaardigheid van studenten? Een onderzoek naar validiteit en betrouwbaarheid*. Rotterdam: Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam.
- Lloyd-Jones, R. (1977). Primary trait scoring. In C.R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging* (pp. 33-66). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van achttien schrijftaken in Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pais, A. (1981). *Er wort steeds meer fout gescreven*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Sanders, P. (2011). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.
- Schoonen, R. (1991). *Schrijfvaardigheidsmetingen. Betrouwbaarheidswinst en*

instrumentbias. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 40, 56-67.

Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., & Snellings, P. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic fluency, linguistic knowledge and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.

Wachter, L. de, & Heeren, J. (2013). Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. *Levende Talen Tijdschrift* 14(1), 19-27.

Wachter, L. de, Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studieresultaten. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfer bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift* 14(4), 14-18.

Westen, W. van der (z.j.). Taalbeleid en toetsbeleid II. Drie soorten schrijftaken in een hbo-opleiding. Den Haag: Haagse Hogeschool (interne notitie voor MWD-scholing Taalontwikkelen lesgeven).

HELEEN LIEVE is als orthopedagoog en onderwijskundige werkzaam bij de sectie Onderwijskunde & Beroepsvoorbereiding van de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. E-mail: <h.c.lieve@hr.nl>.

AMOS VAN GELDEREN is senior onderzoeker taalonderwijs bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. Sinds 2010 is hij ook lector bij de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Daarin begeleidt hij diverse onderzoeksprojecten van lerarenopleiders op het gebied van taalbeleid en taalontwikkeling in het hoger onderwijs. E-mail: <a.j.s.vangelderens@uva.nl>.

Een dynamische, usage-based benadering van NT2-onderwijs

DIETHA KOSTER

Tweede talenonderwijs berust op inzichten uit taalverwervingstheorie. In recente jaren is in de theorie een dynamische, usage-based (DUB) benadering van tweede taalontwikkeling opgekomen. Met DUB-principes in gedachten is een NT2-methode ontworpen, gebaseerd op een populaire Nederlandse film, waarin authentieke 'input' centraal staat. De methode is een semester lang getest aan de universiteit van Münster (Duitsland) met Duitse NT2-leerders. Resultaten laten zien dat studenten de methode in verschillende opzichten waardeerden en dat studenten significant zijn vooruitgegaan in taalvaardigheid.

In recente jaren zijn in het veld van tweedetaalverwervingstheorie vele publicaties verschenen waarin wordt gepleit voor een dynamische, usage-based (DUB) benadering van taalontwikkeling (Larsen-Freeman, 2007; Langacker, 2008; Robinson & Ellis, 2008; Tyler, 2010). Deze benadering is een vermenig van Dynamic Systems Theory (DST) toegepast op taalwetenschap (zie Verspoor et al., 2011) en usage based theorie in taalwetenschap, zoals voorgesteld door Langacker (2000). Deze nieuwe theoretische inzichten hebben pedagogische implicaties voor twee-

de talenonderwijs. In dit artikel ga ik in op de belangrijkste kenmerken van beide theorieën en hun pedagogische implicaties. Ik bespreek kort een eerste praktische toepassing van de dynamische usage-based benadering door Hong en Verspoor (2013), die een DUB-taalmethode Engels ontwikkelden en testten in Vietnam. Daarna beschrijf ik een studie die wij uitvoerden met gevorderde Duitse tweedetaalleerders. Het doel van deze studie is bij te dragen aan de theorie en vanuit de theorie bij te dragen aan de onderwijspraktijk.

Pedagogische implicaties van DST en usage-based theorie

DST stelt dat taal een complex, dynamisch systeem is, waarin alle subsystemen (fonologie, woordenschat, grammatica, semantiek, pragmatiek etc.) met elkaar in verbinding staan. Een verandering in het ene subsysteem heeft impact op alle andere subsystemen, en taalontwikkeling is dan ook in zekere mate onvoorspelbaar. Het dynamisch systeem is sterk afhankelijk van interne (bijvoorbeeld de motivatie van de student) en externe bronnen (bijvoorbeeld de docentkwaliteit) en zijn ini-