

- und Tricks zu besseren Noten. Schülerarbeitsbuch. München: Hueber.
- Rampillon, U. (1995). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Rohrmann, L., & Self, S. (2006). *Eurolingua Deutsch. Lernerhandbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Ros-El Hosni, L., Swerlowa, O., Klötzer, S., Jentges, S., Sokolowski, K., Reinke, K., Precht, J., Doubek, M., Lundquist-Mog, A., & Reicherter, A. (2011). *Aussichten, Kurs- und Arbeitsbuch A 2.2, Teilband Lektion 16-20*, pp. 91-93. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Scharle, Á., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen. Inaugurale rede*. Nijmegen: Quick Print.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London/New York: Edward Arnold.
- Tönshoff, W. (2004). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* 41 (4), 227-231.
- Tönshoff, W. (2005). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II). *Deutsch als Fremdsprache* 42 (1), 13-17.
- Tönshoff, W. (2007). Lernerstrategien. In K. R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, 331-335. Tübingen/Basel: Francke.
- Veenman, M.V.J., & Hout-Wolters, B H A M. van & Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning* 1, 3-14
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals* 30(3), 387-409.
- Weijen, D. van (2009). *Writing processes, text quality, and task effects; empirical studies in first and second language writing*. Academisch proefschrift. Utrecht: LOT.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics* 23 (1), 32-55.
- Westhoff, G.J. (1991). Strategies – some tentative definitions. In M. Biddle & P. Malmberg (Eds.). *Learning to learn: Investigating learner strategies and learner autonomy. Report of workshop 2a*. Strasbourg: Council of Europe.
- Westhoff, G.J. (1993). Onderwijs in leerstrategieën: theoretische achtergrond, praktisch nut. *Levende Talen* 480, 266-270.
- Westhoff, G. J. (1996). Naar een didactiek van de studeerbekwaamheid. In J. Kaldewey, J. Haenen, S. Wils & G. Westhoff (Eds.). *Leren leren in didactisch perspectief*, 13-33. Groningen: Wolters-Noordhoff,
- Winograd, P., & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.) (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, 321-326. Tübingen etc.: Francke.

PETER BIMMEL werkte van 1990-2013 als vakdidacticus Duits aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Hij promoveerde in 1999 op een proefschrift over training en transfer van leesstrategieën.  
E-mail: <pbimmel@wx.nl>

## Een taaltest als signaal

### De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets

LIEVE DE WACHTER & JORDI HEEREN

Testen afnemen van grote groepen en de resultaten verwerken, gebeurt nu door de ontwikkelingen in de informaticatechnologie veel vlotter dan enkele decennia geleden. Dat testen vlot af te nemen zijn, garandeert echter niet altijd de validiteit en betrouwbaarheid ervan. In dit artikel wordt het tot stand komen van de taalvaardigheidstoets Nederlands in het kader van het project *Taalvaardig aan de start* van de KU Leuven beschreven. Dat project wil met behulp van een taaltest en aangepaste begeleidings-oefeningen taalzwakkere studenten in het hoger onderwijs detecteren en begeleiden.

De afgelopen jaren is de instroom in het hoger onderwijs ruimer en diverser geworden (zie onder meer De Wachter, 2010; Cajot et al., 2010; Berckmoes & Rombouts, 2010; Peters, Van Houtven & Morabit, 2010). In de literatuur wordt deze bredere instroom vaak aangehaald als oorzaak voor de daling van de taalvaardigheid van studenten in het algemeen en zelfs van slaagpercentages in het bijzonder. Omwille van deze problematiek gaan er steeds meer stemmen op om de taalvaardigheid van studenten al bij het begin van hun hoger onderwijs carrière te toetsen.

McNamara (1996) en Van Dyk (2010) tonen immers aan dat taalvaardigheid niet de enige maar wel een significante factor is voor de slaagkansen van studenten. Zo heeft de Vrije Universiteit (VU) van Amsterdam bijvoorbeeld ingezet op een taalvaardigheidstoets (Van Beersum & Van Stralen, 2010) die vooral elementgericht toetst. Hun test bevat vooral items rond spelling en grammatica. Aan de KU Leuven is ervoor gekozen om binnen het aanmoedigingsfondsproject 'Taalvaardig aan de start' (TaalVaST) een taaltoets te ontwikkelen die de strategische taalvaardigheden van studenten test (De Wachter & Cuppens, 2010; De Wachter & Heeren, 2011).<sup>1</sup> Het project wil de studenten met een zwakkere taalvaardigheid vanaf het begin detecteren en remediëren om zo hun slaagkansen te verhogen. De test heeft niet tot doel om studenten uit te sluiten of om een volledig taalprofiel te geven, maar heeft enkel een signaalfunctie. De bedoeling is dat aangegeven wordt welke studenten gehinderd kunnen worden door een gebrek aan (functionele) taalvaardigheid. De test staat ook niet op zichzelf, maar is ingebed in een begeleidingstraject waarvan hij de eerste fase vormt.

In dit artikel zullen de verschillende stappen bij het creëren van de taaltest aan bod komen. Eerst zal de beginfase toegelicht worden, waarbij het ontwerp van de test wordt besproken en de test conceptueel wordt afgebakend. In een tweede stap worden zowel vorm als inhoud van de test verantwoord. Vervolgens wordt de pilotfase uit de doeken gedaan, waarbij bepaald werd of de items valide waren en of de test in zijn geheel betrouwbaar was. Ten slotte zullen ook de resultaten en de conclusies van het onderzoek aan bod komen.

### De ontwerpfase

In de ontwerpfase is het belangrijk om een afgelijnd, duidelijk beeld van verschillende aspecten van de test te krijgen, zoals het doel van de test, de inhoud, het doelpubliek en een inventaris van de praktische mogelijkheden (Sercu et al., 2003, 27).

#### Doel van de test

Voor het doel van de test spreken zowel McNamara (2000, 6-7) als Davies et al. (1999) aan de ene kant van een *achievement test* en aan de andere kant van een *proficiency test*. Tussen deze twee categorieën zijn verschillende varianten mogelijk. Het eerste type wil kennis en vaardigheden testen na instructie, zoals dat bijvoorbeeld bij een examen gebeurt, terwijl 'proficiency tests look to the future situation of language use without necessarily any reference to the previous process of teaching' (McNamara 2000, 7). Sercu et al. (2003, 28) gebruiken in dat geval de term *bekwaamheidstest*. De taaltest ontwikkeld in het project TaalVaST is duidelijk van de laatste soort.

Een ander onderscheid dat in de literatuur gemaakt wordt, is dat tussen *norm-referenced* en *criterion-referenced* testen. De TaalVaST-test behoort tot de *norm-referenced* categorie: 'Any test that is primarily designed to disperse the

performances of students in a normal distribution based on their general abilities, or proficiencies, for purposes of categorizing the students into levels or comparing students' performances of the others who formed the normative group' (Brown & Hudson, 2002, 2). *Criterion-referenced* testen gaan meer uit van doelstellingen of vastgelegde niveaus binnen een bepaald curriculum (Brown & Hudson, 2002, 3). We willen de instromende studenten toetsen op de kennis en vaardigheden die ze nodig zullen hebben in dat eerste jaar aan de universiteit, hun zogenaamde academische taalvaardigheid. De test moet met andere woorden inhoudelijk die academische taalvaardigheden weerspiegelen, of toch ten minste de essentiële karakteristieken daarvan bevatten (McNamara, 2000, 8).

Van den Branden (2010, 216-217) noemt als eerste kenmerk van het academische register dat het 'een hoog gehalte aan niet-frequente woordenschat' bevat. Ook 'complexe grammaticale structuren' in syllabi en hoorcolleges met 'onpersoonlijk en abstract' taalgebruik vol 'impliciete verbanden' kenmerken het academisch taalgebruik (Van den Branden, 2010, 217). Bij het testen moeten we dus nagaan of de student om kan gaan met die moeilijke constructies en abstracte taal en of hij nieuwe (academische) woorden kan ontleden en definiëren. Het meer specifieke vakjargon wordt in deze test vermeden. We willen met andere woorden niet alleen de kennis, maar ook de talige strategieën van de student testen. Daarbij gaan we uit van het construct 'academische taalvaardigheid', waarbij we 'een representatieve steekproef trekken uit het taalmateriaal [...] dat op een bepaald niveau van taalvaardigheid verworven verondersteld mag zijn' (Sercu et al., 2003, 29).

Opdat het taalmateriaal in de test representatief zou zijn, is gekozen voor authentiek materiaal dat zich situeert in de context van academisch taalgebruik in het eerste jaar

hoger onderwijs. Dat is volgens Sercu et al. (2003) een van de noodzakelijke voorwaarden voor een bruikbare test. Om het niveau van de teksten concreter te bepalen, is gebruik gemaakt van de Flesch-Douma formule, een leesbaarheidsindex die de moeilijkheidsgraad van teksten bepaalt aan de hand van de zins- en woordcomplexiteit. Deze formule is natuurlijk niet helemaal representatief voor de complexiteit van teksten (Jansen & Lentz, 2008), maar geeft er wel een indicatie voor. Daarnaast zijn er frequentielijsten en corpora gecombineerd in een elektronische tool die de frequentie van die verschillende woorden in een tekst weergeeft.<sup>2</sup>

#### Testvorm en testinhoud

Twee keuzes in het ontwerpproces van de taaltoets hebben de testvorm bepaald. Ten eerste is ervoor gekozen om de test elektronisch aan te bieden. De voornaamste reden daarvoor is dat de toets op die manier bij grote groepen afgenomen kan worden en dat de resultaten gemakkelijk verzameld en verwerkt kunnen worden (McNamara, 2000, 80). Uitvoerbaarheid is immers een belangrijk criterium voor de bruikbaarheid van een test (Sercu et al., 2003, 25). De taaltest wordt online afgenomen, maar bevindt zich binnen een beveiligde omgeving van de server van de KU Leuven, waardoor de veiligheid van de testitems gegarandeerd wordt. Een mogelijk nadeel van dit medium is echter het strakke keurslijf van de computer dat vrije taalproductie niet toelaat. Sercu et al. (2003, 109) vermelden echter dat voor dit soort testen die beperking wel te verantwoorden is, mits de vraagstelling en de vraagtypes goed doordacht zijn. Ten tweede heeft de tijdslimiet, 30 minuten, de testvorm mee bepaald. De pretest (cf. infra) bewijst dat 30 minuten voor de meeste studenten voldoende is om de test te maken. Door de tijdsdruk zullen zij ook metacognitieve en strategische vaardigheden moeten

inbrengen. Bij de leesvragen bijvoorbeeld hoeven ze niet elke tekst uitvoerig te lezen, maar wel efficiënt te scannen en hun kennis van onderliggende tekststructuren in te zetten.

De drie categorieën van testvragen, woordkennis, leesvaardigheid en lees- en schrijfvaardigheid, bevatten verschillende subitems. De vragen over woordkennis zullen niet alleen de actuele kennis van woorden bevragen, maar ook nagaan of een student de betekenis van een woord uit de context kan afleiden of uit de vorm van het woord. De vragen over leesvaardigheid proberen vooral na te gaan of de student inzicht heeft in tekstopbouw. Zo moeten studenten grotere structuren zoals chronologie of vergelijking in teksten kunnen herkennen, of een tekstfragment kunnen samenvatten in één zin via multiple-choice. Ze moeten ook verschillende delen van een bepaalde tekst in de juiste volgorde kunnen slepen. Dat laatste toetst indirect ook een aspect van schrijfvaardigheid: kunnen studenten een logische gedachtegang aanbrengen in een tekst? De instructies bij de vragen zijn duidelijk 'so that all candidates are measured according to their ability, and not according to their knowledge of what is expected by the test task' (Alderson, Clapham & Wall, 1995, 42). Enkele voorbeelditems worden weergegeven hieronder:

#### VOORBEELDITEM 1: LEZEN OP TEKSTSTRUCTUUR

**Lees de tekst. Teksten worden volgens bepaalde tekstpatronen opgebouwd. Volgens welke structuur is deze tekst opgebouwd?**

'Met wetenschap wordt zowel bedoeld op bepaalde vormen van menselijke kennis als op het proces om hiertoe te komen als op de organisatie waarbinnen deze kennis wordt vergaard.

De wetenschappelijke wereld is dat deel van de maatschappij dat zich uitdrukkelijk ten doel

heeft gesteld systematisch kennis te verwerven. De wetenschap heeft een eigen karakter wat blijkt uit haar methoden en conventies. De aldus ontwikkelde *wetenschappelijke kennis* vormt een specifieke reconstructie van een deel van de werkelijkheid en is opgebouwd met behulp van bepaalde wetenschappelijke methodes.

Wetenschap en technologie zijn bepalende elementen van de moderne geïndustrialiseerde samenleving en mede hierdoor beïnvloeden maatschappij, techniek en wetenschap elkaar sterk. Deze verweving maakt tegelijk dat het bij wetenschap in veel gevallen om meer gaat dan om kennisverwerving en reconstructie van de werkelijkheid. Veel wetenschap is er op gericht kennisverwerving te koppelen aan toepassing ervan. Niet louter reconstructie van de werkelijkheid maar ook constructie van de werkelijkheid is het doel.' (Bron: Wikipedia)

**Welke structuur herken je in deze tekst?**

- A een opsomming: beschrijven van een aantal elementen of kenmerken
- B chronologie: het beschrijven van een historische ontwikkeling
- C dit – tegenover – dat: elementen / systemen / structuren vergelijken
- D probleem – oplossing

**VOORBEELDITEM 2: HET JUISTE SYNONIEM**

**Lees de twee zinnen. Wat is het meest correcte synoniem van het aangeduide woord?**

'Het geheel van regels en technieken dat hier wordt gebruikt, is het verwijssysteem dat momenteel aan het departement geschiedenis van de KU Leuven wordt gehanteerd en waarover een brede consensus bestaat.'

'De vergadering tussen vertegenwoordigers van de aftredende meerderheid over het bankgeheim is gisteren constructief verlopen. Er tekent

zich een consensus af rond de opheffing van het bankgeheim.'

- A verantwoordelijkheid
- B gevoeligheid
- C overeenstemming
- D tevredenheid

**VOORBEELDITEM 3: ALINEAOPBOUW**

**Lees de zinnen van een tekst. Ze staan niet in de juiste volgorde. Sleep ze naar hun juiste plaats. Twee zinnen staan al juist.**

Titel:

Hersenen verwerken 100.000 woorden per dag

- 1 Zij zijn van mening dat er nieuwe hersencellen ontstaan wanneer er steeds meer informatie binnenkomt.
- 2 Dat is maar liefst 34 gigabytes per dag, wat overeenkomt met een vijfde van de opslagcapaciteit van een computer.
- 3 Die toevloed van informatie zorgt er volgens veel wetenschappers voor dat onze hersenen overbelast worden.
- 4 Dat aantal vinden we in de resultaten van een nieuw onderzoek terug.
- 5 Daardoor zou zelfs de structuur van de hersenen veranderen. Dat alles kan tot concentratieproblemen leiden.

A Gemiddeld hoort of leest een volwassene 100.000 woorden per dag.

B \_\_\_\_\_

C \_\_\_\_\_

D \_\_\_\_\_

E \_\_\_\_\_

F \_\_\_\_\_

G Al zien sommigen de structuurveranderingen wel als iets positiefs.

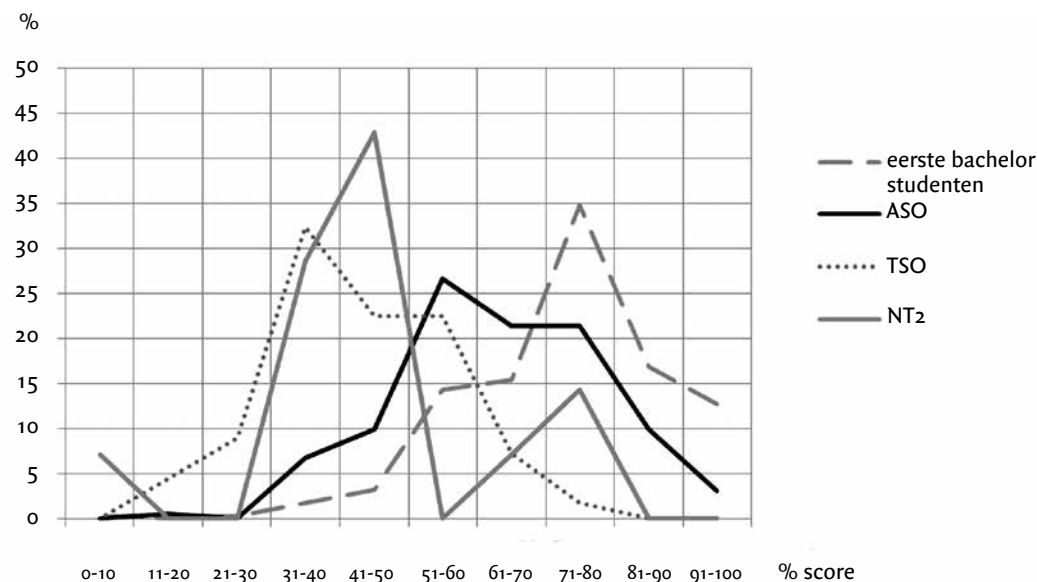
**Pilootfase**

De noodzakelijke pilootfase of pretestfase (Alderson, Clapham & Wall, 1995, 73) werd onder meer beschreven in De Wachter & Cuppens (2010, 261). Verschillende versies van de test zijn afgenomen bij 652 proefpersonen. Die groep bestond uit eerstejaars bachelorstudenten van de faculteiten Sociale Wetenschappen en Letteren van de KU Leuven (336), leerlingen uit het laatste jaar aso of algemeen secundair onderwijs, vergelijkbaar met het havo/vwo in Nederland (191), leerlingen uit het laatste jaar tso of technisch secundair onderwijs, vergelijkbaar met het Nederlandse mbo (111) en een klein groepje NT2-cursisten (14). De studenten en leerlingen die de test aflegden, stonden model voor het doelpubliek dat de test zou afleggen aan het begin van het academiejaar. Een groot deel van de groepen uit het secundair onderwijs en de NT2- studenten zou in het volgende academiejaar immers naar het hoger onderwijs gaan. Dat niet de volledige

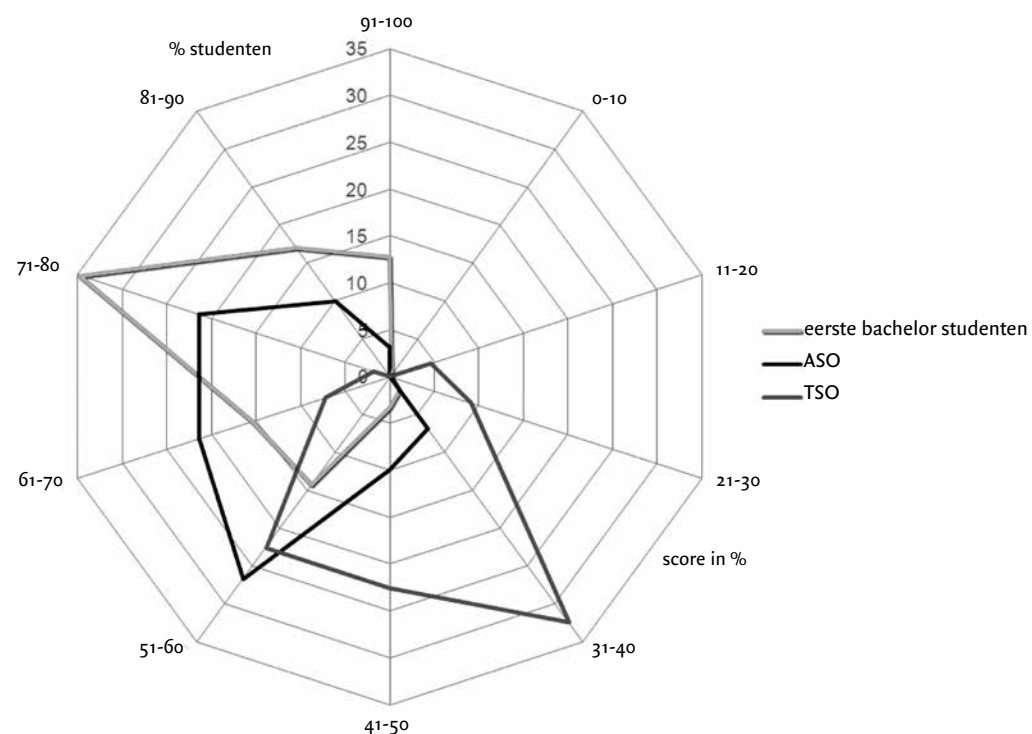
populatie zich voor het hoger onderwijs zou inschrijven is belangrijk voor het nagaan van de groepsdifferentiële validiteit van de taaltest (zie hieronder). Zie voor de resultaten per deelgroep figuur 1.

Uit deze grafiek blijkt dat op de pretest de studenten uit de eerste fase aan de universiteit opvallend beter scoren dan de aso-studenten in het algemeen. Dat is verklaarbaar aangezien niet alle aso-studenten kiezen voor een academische opleiding. Bovendien hadden de eerstejaarsstudenten op dat ogenblik al een half jaar universiteit achter de rug. De NT2-studenten hadden vooral problemen met de tijdslimiet door hun lagere leesnelheid. Die limiet werd niet aangepast, aangezien de test een gelijke maat wil hanteren bij alle instromende studenten. Een andere voorstelling van de resultaten, met weglating van de groep NT2-studenten, geeft een vergelijkbaar resultaat. Zie de weergave in figuur 2.

Deze voorstelling geeft de verschillende groepen als vlakken weer. De NT2-studenten zouden door hun kleine aantal dat beeld te



Figuur 1. Resultaten van de pretest per deelgroep

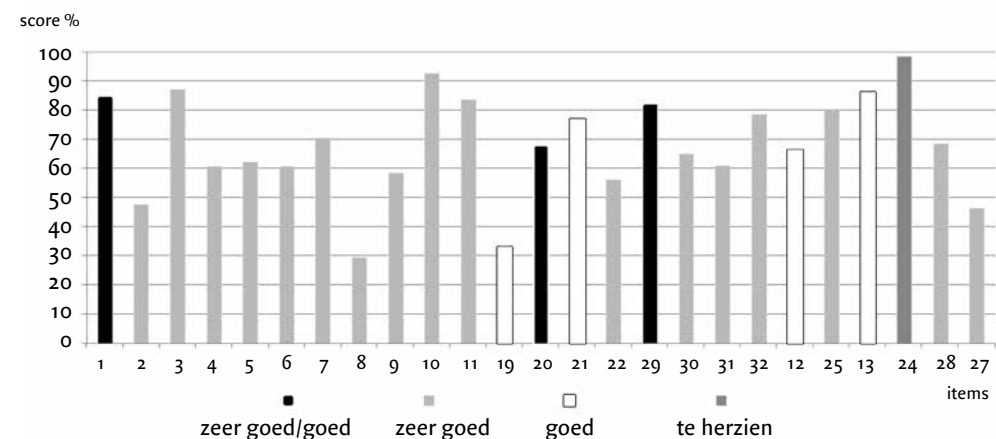


Figuur 2. Resultaten van de pretest per deelgroep zonder NT2-studenten

sterk vertekenen en zijn daarom in deze voorstelling weggelaten. Hoewel er overlappende gebieden zijn, differentieert de test toch duidelijk tussen de verschillende groepen, wat een indicatie is voor de groepsdifferentiële geldigheid van de toets (Van Dyk 2010, 246). Dit toont aan dat de test geschikt is voor het toetsen van de vertrouwdheid van de doelgroep met de geteste vaardigheden (Sercu et al., 2003, 29). Hieronder wordt beschreven hoe de validiteit van de items en de betrouwbaarheid van de test is nagegaan.

Onder de validiteit van testitems verstaat men de constructvaliditeit: meten de testitems wat ze beogen te meten? Een manier om dat te controleren, is te kijken of de items een onderscheid maken tussen studenten die de

vaardigheid onder de knie hebben en diegenen die de vaardigheid nog niet (helemaal) bezitten. Op dat principe is de *simple item discrimination* gebaseerd (Brown & Hudson, 2002, 130). Daarbij wordt het percentage correcte antwoorden op een bepaald item van de 27% laagst scorende studenten afgetrokken van dat van de 27% hoogst scorende studenten op alle testitems. Het percentage dat overblijft, bepaalt het discriminerend vermogen van dat item. Is de uitkomst negatief, dan test het item helemaal niet wat het beoogt te testen en moet het geweerd worden. Ligt het item tussen de 0% en de 25%, dan moet het herzien worden omdat het niet voldoende discrimineert; ligt het tussen de 25% en de 40%, dan is het item goed; ligt



Figuur 3. Validiteit per testitem

het tussen de 40% en de 100%, dan is het zeer goed. Omdat hier slechts een steekproef genomen wordt uit al het materiaal wordt ook de *point-biserial correlation coefficient* berekend (Brown & Hudson 2002, 118). Daarbij wordt de correlatie berekend tussen het juist of fout beantwoorden van een item en de totaalscore van elke student. Deze berekeningen gaven aan dat 24 van de 25 items die in de uiteindelijke test terechtkwamen valide tot zeer valide waren. De resultaten van de validiteitscontrole van de verschillende items zijn samengevat in figuur 3.

Ook de betrouwbaarheid van de test in zijn geheel moet vastgelegd worden. In theorie zou dezelfde test bij dezelfde groep op een ander moment met dezelfde scores moeten worden afgelegd. In de praktijk is dat onhaalbaar en daarom wordt een test vaak in twee gesplitst om te berekenen of de scores overeen komen. Deze split in half-methode is natuurlijk niet altijd even praktisch; zo zit er in de taaltest een stijgende moeilijkheidsgraad waardoor de ene helft van de testitems moeilijker is dan de andere helft. Uiteindelijk is er gekozen voor de Kuder-Richardson 20 for-

mule (Davies 1990, 22). Deze formule geeft de betrouwbaarheid beter weer omdat de relaties tussen de verschillende items ook in rekening worden gebracht (Brown & Hudson 2002, 166). Als het resultaat van de formule lager ligt dan 0,70, dan is de test minder betrouwbaar, als het hoger ligt is hij betrouwbaar. Het uiteindelijke resultaat van de pretest bedroeg 0,78, wat aantoont dat de taaltoets betrouwbaar is.

Naast de betrouwbaarheid en de constructvaliditeit, die alleen met gegevens van de test zelf werken, spreekt Davies (1990, 23-24) echter ook van *concurrent validity*, waarbij de test scores met andere metingen, zoals resultaten van andere tests, vergeleken worden. Een dergelijk onderzoek werd uitgevoerd door DUO, de Dienst Universitair Onderwijs van de KU Leuven, waarbij er een onzuivere, maar significante relatie gevonden werd tussen de scores op de taaltest en de resultaten van de januari-examens (Huyghe & Marx 2011). Over het algemeen geldt daarbij dat wie gemiddeld hoger scoort op de taaltest ook gemiddeld hoger scoort op de examens in januari. Er zijn echter veel uitzonderingen op die regel.

Huyghe & Marx ontdekten dat de taaltest niet zozeer een exacte voorspeller van studiesucces is - daarvoor zijn er teveel uitzonderingen - maar wel de te remediëren doelgroep vrij accuraat selecteert: er waren 164 van de 1292 studenten die onder de 50% scoren en daarvan slaagt 87% niet voor de examens in januari. De aangeboden remediëring bestaat uit een reeks workshops, een digitaal leerplatform en een online schrijfhulp.

### Conclusie

In dit artikel zijn de verschillende stappen in de testontwikkeling van de taaltest en het tot stand komen beschreven. Ten eerste is er de ontwerpfase, waarin het doel van de test moet worden afgebakend, zodat er gericht kan worden gewerkt naar een welomschreven vaardigheid toe. In het geval van de TaalVaST-test zijn dat de academische vaardigheden. Ten tweede is het van groot belang om de vragen zo op te stellen dat ze, binnen de praktische mogelijkheden, toch een juiste steekproef vormen van de vaardigheid die de studenten in de werkelijkheid moeten gebruiken. De vraagtypes werden vastgelegd en van de gebruikte teksten en woorden werden het niveau en frequentie gemeten. Op die manier werd authenticiteit gegarandeerd en kon de test afgesteld worden op het niveau van de instromende studenten. Tijdens een pilootfase werd de test bij verschillende doelgroepen afgenomen die telkens aansloten bij de doelgroep van de test. Op die manier werden items die niet valide waren geweerd en werd de test op betrouwbaarheid gecontroleerd. De uitkomst is een valide en betrouwbare taaltoets die de academische taalvaardigheden van de instromende studenten test. Verder onderzoek zal nagaan hoe verschillende groepen, gegroepeerd volgens vooropleiding, scoren op de taaltest en wat de relatie is tussen de taaltestscores en de examenresultaten.

### NOTEN

1. Meer informatie over het TaalVaST-project is te vinden op de website van het ILT <<http://ilt.kuleuven.be/cursus/taalvast.php>>. De test zelf is uiteraard niet openbaar. De oefeningomgeving is voor leden van de Associatie KU Leuven gratis raadpleegbaar via <<http://ilt.kuleuven.be/taalvast>> Andere geïnteresseerden kunnen desgewenst een gastlogin aanvragen, via <[lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be](mailto:lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be)>.
2. Een frequentielijst gegenereerd uit gegevens die beschikbaar gesteld worden door de TST-Centrale (woordencorpus, PAROLE-corpus, corpus gesproken Nederlands, ANW-corpus) werd gekoppeld aan een academische woordenlijst samengesteld uit een corpus cursussen van de uitgeverij Acco, *Wijze woorden* (Giezenaar & Schouten 2002), de woordenlijst van de 'Stoomcursus woordenschat' aan het ILT en een lijst van Latijnse uitdrukkingen.

### LITERATUUR

- Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beersum van, M. & Stralen van, E. (2010). *Verplicht toetsen en bijspijkeren of eigen verantwoordelijkheid? De basisvaardigheden Nederlands van eerstejaars VU-studenten*. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *24ste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 211-216). Gent: Academia Press.
- Branden, K. Van den (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs*. In E. Peters & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 213-223). Leuven/Den Haag: Acco.
- Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2010). *Academische taalvaardigheid voor elke student. De meerwaarde van een taalmonitoraat op maat*. In D. Van Hoyweghen (Red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen*

- (pp. 225-238). Mechelen: Plantijn.
- Cajot, G., Denoo, J., De Jonghe, K., Hebbrecht, J., Vanbrabant, H., Verschaeve, C. & Vreys, J. (2010). *Taalnoden in de lerarenopleiding*. In D. Van Hoyweghen (Red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen* (pp. 55-72). Mechelen: Plantijn.
- Brown, J. D. & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. & McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyk, T. van (2010). *Konstitutieve voorwaarden vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletertheid*. Universiteit Stellenbosch. (Doctoraatsverhandeling)
- Giezenaar, G. & Schouten, E. (2002). *Wijze Woorden, woordenlijst academisch Nederlands met idioom oefeningen*. Intertaal: Almere.
- Marx, S. & Huyghe, S. (2011). *Eerste analyses van het project TaalVaST. De correlatie tussen taaltest en examenresultaten*. Intern rapport DUO. <[https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Eerste\\_analyses\\_taalvast\\_20110902.pdf](https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Eerste_analyses_taalvast_20110902.pdf)> - laatst nagekeken op 06/06/12.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London and New York: Addison Wesley Longman.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, E., Houtven, T. Van & Morabit, Z. (2010). *Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht*. In E. Peters & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 51-66). Leuven: ACCO.
- Sercu, L., Vyncke, C. & Peters, E. (2003). *Testen en evalueren in het vreemdetalenonderwijs*. Cahiers voor didactiek (15). Academisch vormingsinstituut voor leraren (KU Leuven). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Wachter, L. De (2010). *Hoe de K.U. Leuven de 'academische taalvaardigheid' ondersteunt: twee projecten toegelicht*. In E. Peters & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 153-163). Leuven: Acco.
- Wachter, L. De & Cuppens, L. (2010). *Detectie en remediëring van taalleerzorgproblemen voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven*. In S. Vanhooren & A. Mottart, A. (Red.), *24ste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 260-264) Gent: Academia Press.
- Wachter, L. De & Heeren, J. (2011). *Talige begeleiding van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs: eerst de kosten, dan de baten!* In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *25ste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 129-134) Gent: Academia Press.

LIEVE DE WACHTER is hoogleraar aan de KU Leuven en doceert Nederlandse Taalbeheersing en Academisch Nederlands. Ze geeft schriftelijke en mondelinge academische vaardigheden aan de faculteiten Sociale Wetenschappen en Letteren en is promotor van het project TaalVaST (Taalvaardig aan de Start). In het project worden een taalvaardigheidstoets, een digitale leeromgeving en begeleidende taalworkshops ontwikkeld.  
E-mail: <[lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be](mailto:lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be)>

JORDI HEEREN werkt als wetenschappelijk medewerker aan het project TaalVaST. Hij staat mee in voor het ontwikkelen van taalondersteunende initiatieven zoals een elektronische leeromgeving en taalworkshops voor eerstejaarsstudenten.