

Ten Geleide

Jordi Heeren, Bart Deygers, Dirk Speelman en Lieve De Wachter gingen na hoe een groep Vlaamse startende universiteitsstudenten die geen talige toelatingsvoorwaarden krijgt opgelegd, scoort op een officiële talige toelatingstoets voor de universiteit. Zij vergeleken hun scores met die van een representatieve groep tweedetaalleerders. Het blijkt dat de instromers in totaal en op de drie onderdelen ‘taal in gebruik’, ‘lezen’ en ‘luisteren’ significant hoger scoren dan de tweedetaalleerders, en dat ze bijna allemaal slagen voor de test. Ongeveer 2,5 procent van deze groep haalt de norm echter niet, en vooral voor het onderdeel ‘lezen’ blijkt het slaagpercentage veel lager te zijn: ongeveer een vijfde haalt hier de cesuur niet. De aanname dat studenten uit het Nederlandstalig secundair onderwijs automatisch de taalnorm behalen, lijkt dus niet altijd te kloppen.

Eline van Batenburg analyseerde de gespreksvaardigheidsoefeningen in de drie meest gebruikte leergangen voor vmbo-Engels met behulp van een op literatuur gebaseerd codeerschema. Uit haar analyse blijkt dat de weinige oefeningen die in deze leergangen voorhanden zijn, zich meer richten op het ontwikkelen van taalkennis dan op het ophalen en toepassen van deze kennis tijdens het spreken, en dat het aanleren van interactiestrategieën ontbreekt. Daarnaast leren vmbo-leerlingen

wel spreken in het persoonlijke en publieke domein, maar niet in het voor hen belangrijke beroepsdomein. De vraag is of zij hiermee voldoende leren om zich staande te houden in onvoorspelbare spreesituaties.

Dat het schoolvak Nederlands in Nederland door leerlingen saai gevonden wordt, lijkt wel bijna een cliché. In de discussies over het vak duikt deze bewering steeds maar weer op. Toch zijn recente onderzoeken naar de meningen van leerlingen over het schoolvak schaars, of onderhevig aan kritiek. Anne van Asseldonk en Peter-Arno Coppen hebben geprobeerd de bestaande onderzoeken te verbeteren, en zo een beter inzicht te krijgen in wat leerlingen nu echt vinden van het schoolvak Nederlands, evenals in de verhoudingen tussen verschillende schaalbegrippen die daarbij gehanteerd worden. De leerlingen in hun enquête blijken het schoolvak Nederlands vooral te beoordelen als saai, niet leuk/interessant, niet moeilijk maar wel als enigszins nuttig.

Marjon Tammenga-Helmantel bespreekt het proefschrift van Ellen van den Broek (2020): *Language awareness in foreign language education. Exploring teachers' beliefs, practices and change processes*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Halen we de norm?

De scores van moedertaalsprekers op een talige toegangstest voor anderstaligen aan de universiteit

JORDI HEEREN, BART DEYGERS, DIRK SPEELMAN & LIEVE DE WACHTER

Als het instroombeleid van universiteiten aan tweedetaalsprekers talige minimumvoorwaarden oplegt om te mogen starten en aan andere groepen niet, dan moeten de aannames onderliggend aan die voorwaarden onderzocht worden. Daarom gingen wij na hoe een groep startende universiteitsstudenten aan de opleiding Criminologie die geen talige toelatingsvoorwaarden krijgt opgelegd, hier ook moedertaalsprekers of L1-sprekers genoemd, scoort op een officiële talige toelatingstoets voor de universiteit. We vergeleken hun scores met die van een representatieve groep tweedetaalleerders. Uit de resultaten blijkt dat de instromers in totaal en op de drie onderdelen ‘taal in gebruik’, ‘lezen’ en ‘luisteren’ significant hoger scoren dan de tweedetaalleerders en dat ze bijna allemaal slagen voor de test. Ongeveer 2,5 procent van deze groep haalt de norm echter niet en wanneer er gekeken wordt naar de afzonderlijke vaardigheden, blijkt vooral voor het onderdeel ‘lezen’ het slaagpercentage veel lager te zijn: ongeveer een vijfde haalt hier de cesuur niet. De aanname dat studenten uit het Nederlandstalig secundair onderwijs automatisch de taalnorm behalen, lijkt dus niet altijd te kloppen.

Talige toegangstesten worden in universitaire contexten, ook in Vlaanderen, gebruikt om de toegang voor anderstalige studenten te reguleren vanuit de aanname dat een bepaald niveau van taalvaardigheid een noodzakelijke voorwaarde is voor studiesucces (McNamara & Ryan, 2011). Studenten die niet in de instructietaal (Nederlands) les kregen in het secundair onderwijs, moeten een bewijs voorleggen dat ze geslaagd zijn voor een van de officiële toelatingstoetsen. Dat staat in contrast met de studenten die instromen vanuit het Nederlandstalig secundair onderwijs.

Zij hoeven, met uitzondering van enkele opleidingen zoals Geneeskunde, immers niet aan toelatingsvoorwaarden te voldoen, ook geen talige (onderwijs.vlaanderen.be/nl/toelatingsvoorwaarden-hoger-onderwijs). Dat wil zeggen dat vanuit beleidsoogpunt wordt aangenomen dat instromers vanuit het Nederlandstalig secundair onderwijs, in dit artikel ook moedertaalsprekers of L1-sprekers genoemd, automatisch de drempel halen die wordt opgelegd aan anderstalige studenten die niet uit het Nederlandstalig secundair onderwijs komen, hier ook tweedetaalsprekers of L2-sprekers genoemd.

Onderzoek in Vlaanderen en Nederland toont echter aan dat er veel variatie is in de taalvaardigheid van de instromende studenten (De Wachter, Heeren, Marx, & Huyghe, 2013; Heeren, Speelman, & De Wachter, 2020; Kuiken & Vedder, 2020; Van Houtven, Peters, & El Morabit, 2010), en dat sommige studenten zonder toelatingsvoorwaarden de talige norm die aan anderstalige studenten wordt opgelegd, niet lijken te halen (Deygers, Peters, & Van Den Branden, 2017; Gilin, Heeren, & De Wachter, in review). Als er verschillende toelatingsvoorwaarden worden gehanteerd als onderdeel van het instroombeleid, is het belangrijk dat de aannames onderliggend aan dat beleid worden getoetst.

De data in dit artikel¹ maken deel uit van een studie opgezet in samenwerking met de faculteit Rechten om de taalvaardigheid van instromende criminologiestudenten in kaart te brengen. We gaan daarbij onder meer na hoe eerstejaarsstudenten uit de opleiding Criminologie van een Vlaamse universiteit scoren op een van de officiële toegangstesten voor anderstaligen, de *Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen* (ITNA). Hoewel we de resultaten niet zonder meer mogen veralgemenen naar het gehele hoger onderwijsveld, draagt deze studie bij aan het in kaart brengen van de taalvaardigheid van startende studenten en de onderliggende aannames van het toelatingsbeleid in het hoger onderwijs.

Toelatingsvoorwaarden aan universiteiten in Vlaanderen

Om toegang te krijgen tot een universitaire opleiding in Vlaanderen, moeten anderstalige studenten die geen diploma hebben van het Nederlandstalige secundair onderwijs in Nederland of Vlaanderen een certificaat van een officiële taalvaardigheidstest kunnen

voorleggen. Dat certificaat geldt als bewijs van een B2-niveau taalvaardigheid volgens het Europees Referentiekader talen (ERK) (Council of Europe, 2001). Het B2-niveau is het meest gebruikte talige toelatingniveau aan Europese universiteiten (Deygers, Zeidler, Vilcu, & Carlsen, 2017). De globale omschrijving van dit niveau stelt onder andere dat iemand ‘de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst [kan] begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied’ (Meijer & Noijons, 2008, p. 26). Lezers worden geacht een ruime leeswoordenschat te hebben en verschillende soorten teksten gemakkelijk te kunnen lezen. Voor luisteren geldt dat iemand een ‘langer betoog en lezingen [kan] begrijpen en [...] complexe redeneringen [kan] volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is’ (Meijer & Noijons, 2008, p. 28).

De ITNA, ontwikkeld door het *Interuniversitair Testing Consortium* (IUTC, 2020), is een van de twee officiële universitaire toelatingstesten in Vlaanderen, naast *Educatief Startbekwaam* (STRT), georganiseerd door het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (Taalunie, 2020). De ITNA bestaat uit een computertest, gevolgd door een mondelinge proef voor kandidaten die slagen voor de computertest. Dat gebeurt vanuit de aanname dat iemand die niet slaagt voor de computertest -met als componenten ‘taal in gebruik’, ‘leesvaardigheid’ en ‘luistervaardigheid’- niet over voldoende basistaalvaardigheden beschikt om in aanmerking te komen voor de mondelinge proef. Studenten moeten uiteindelijk beide proeven afleggen en daarvoor slagen om een B2-certificaat te behalen. In dit onderzoek komt alleen de computertest aan bod. Hoe het B2-taalniveau concreet geoperationaliseerd wordt in de ITNA computertest, is hieronder terug te vinden bij ‘materiaal’.

Hoe scoren moedertaalsprekers op toelatingstesten voor anderstalige studenten?

Verschillende studies laten zien hoe moedertaalsprekers scoren op toelatingstesten voor anderstaligen. De meeste focussen op Engelstalige toelatingstesten, meer specifiek *International English Language Testing System* (IELTS) en *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) (Angoff & Sharon, 1971; Clark, 1977; Dooley & Oliver, 2002; Johnson, 1977; Hamilton, Lopes McNamara, & Sheridan, 1993; Stricker, 2004). Die studies tonen aan dat moedertaalsprekers gemiddeld zeer hoog scoren op toelatingstoetsen voor anderstaligen, maar dat niet elke deelnemer een zeer hoge score behaalt. Daarnaast laten sommige van deze studies ook zien dat, hoewel moedertaalsprekers significant hoger scoren dan L2-sprekers, ze een grotere variatie vertonen bij de lees- en schrijftesten dan bij de andere onderdelen (Angoff & Sharon, 1971; Clark, 1977; Johnson, 1977; Stricker, 2004). Hamilton et al. (1993) verwijzen daarbij naar eerder onderzoek dat aangeeft dat studenten bij lezen meer moeten inzetten op onder andere deductieve vaardigheden, achtergrondkennis, redeneervaardigheden en het associatieve geheugen. Deze bevindingen sluiten aan bij het taalmodel van Hulstijn (2015) waarin hij *Basic Language Cognition* (BLC) onderscheidt van *Higher Language Cognition* (HLC). BLC is het alledaagse, gesproken taalgebruik dat alle moedertaalsprekers delen; HLC is een complexere en vaak ook geschreven vorm van taalgebruik waarbij Hulstijn een kern van talige kennis onderscheidt van perifere kennis en cognitieve, strategische en metalinguïstische vaardigheden.

Ook in Vlaanderen bestaan er studies die onderzoeken hoe moedertaalsprekers scoren op toegangstesten voor anderstaligen. Van Houtven et al. (2010) onderzochten de

resultaten van 176 eerstejaarsstudenten op twee leestaken uit het STRT-leesexamen. Zij constateerden dat studenten plafondefecten vertoonden op meerkeuzevragen waarin ze de informatie in de tekst letterlijk moesten begrijpen. De tweede taak, waarbij studenten een samenvatting van drie teksten maakten, vertoonde echter meer spreiding. In een vervolgstudie van Peters, Van Houtven en El Morabit (2010) met 800 eerstejaarsstudenten, werden gelijksoortige resultaten gevonden. Een studie van Deygers et al. (2017) onderzocht hoe 159 eerstejaarsstudenten economie scoorden op een selectie van schrijftaken uit het STRT-examen. Uit het onderzoek bleek dat 11 procent van de studenten onder de B2-norm voor tweedetaalleerders scoorde. Uit een studie van Gilin, Heeren en De Wachter (in review) ten slotte, bij een populatie van 50 middelbare scholieren in het laatste jaar van het secundair onderwijs, bleek dat 16 van de 50 scholieren zakte voor de ITNA-computertest. De aanname dat scholieren uit het laatste jaar secundair onderwijs automatisch de taalnormen behalen die worden opgelegd aan anderstalige studenten, lijkt dus ter discussie te kunnen worden gesteld.

Onderzoeksvragen

De studies hierboven vertonen gelijkenissen. Zo scoren moedertaalsprekers gemiddeld hoog op toelatingstesten, maar zijn er toch ook studenten die lage scores behalen. Slechts twee van de Vlaamse studies gebruiken echter de effectieve norm die wordt opgelegd aan anderstaligen als referentiepunt. Daaruit blijkt dat niet iedereen die norm haalt, en dat de impliciete aanname dat moedertaalsprekers automatisch zouden slagen voor een toelatingstest voor tweedetaalleerders moet worden onderzocht.

De volgende onderzoeksvragen staan daarom centraal in deze studie:

1. Scoren instromende moedertaalsprekers aan een universiteit significant hoger dan L2-studenten op een officiële toelatingstest Nederlands?
2. Vertonen de scores op de drie testonderdelen ('taal in gebruik', 'lezen' en 'luisteren') dezelfde trends?
3. Is de aanname correct dat instromers vanuit het secundair onderwijs automatisch slagen op de talige toelatingstest?
4. Verschillen de slaagpercentages van de twee groepen per testonderdeel?

Materiaal en methode

Participanten

Voor deze studie, goedgekeurd door de ethische commissie van de KU Leuven, is de ITNA-computertest afgenomen bij 239 eerstejaarsstudenten uit de opleiding Criminologie. Van drie studenten ontbreken achtergrondgegevens en bij één student zijn de testgegevens onbruikbaar door technische problemen. Deze studie focust op de 202 participanten uit deze populatie die aangaven dat ze nog niet eerder hoger onderwijs volgden, uit het Vlaamse secundaire onderwijs kwamen en toestemming gaven voor dit onderzoek. De populatie bestaat uit 167 vrouwen en 35 mannen met een gemiddelde leeftijd van 18,20 jaar ($SD = 0,71$). Vrouwen zijn dus oververtegenwoordigd in deze steekproef, maar dit sluit aan bij het achtergrondprofiel van de meeste academische bachelors binnen de groep Humane Wetenschappen. In totaal geven 26 studenten aan thuis (ook een andere taal te spreken). De test werd afgenomen op de campus van de faculteit Rechtsgeleerdheid aan de KU Leuven in een gesuperviseerde omgeving. Om de scores te vergelijken met die van anderstalige studenten, werden de geanonimiseerde testresultaten van 1035

tweedetaalleerders die de ITNA-computertest tussen januari en november 2016 aflegden in een universitair testcentrum, gebruikt als referentiegroep. De groep tweedetaalleerders bestond uit 400 mannen en 631 vrouwen (4 studenten gaven de optie 'andere' op); hun gemiddelde leeftijd is hoger dan de groep moedertaalsprekers en heeft ook een grotere spreiding met een gemiddelde leeftijd van 27,14 ($SD = 7,48$). De geteste groep L2-sprekers komt uit 110 verschillende landen.

Materiaal

De ITNA-computertest bestaat uit drie delen en bevat 95 items. De computertest is een gerandomiseerde test. Dat wil zeggen dat bij elke testsessie de vragen nooit helemaal dezelfde zijn, maar dat de testen wel equivalent zijn, wat een vergelijking tussen de verschillende testafnames mogelijk maakt (Interuniversitair Testing Consortium, 2016). De ontwikkelaars van de ITNA rapporteren een minimale betrouwbaarheid van 0,90 voor de tweedetaalsprekers, gemeten met Cronbachs alfa (Interuniversitair Testing Consortium, 2020). De alfawaarde voor de populatie moedertaalsprekers in deze studie bedraagt 0,78. Omdat de ordeningsitems als enige op vijf punten gescoord worden (zie hieronder) en enkele items in deze populatie door iedereen correct beantwoord zijn en dus niets bijdragen aan de betrouwbaarheid, werd voor deze populatie ook de split-half betrouwbaarheid berekend. Daarbij wordt een subset van de oneven items met de even items gecorreleerd en vervolgens gecorrigeerd voor de inkorting in lengte met de Spearman-Brown formule. De split-half betrouwbaarheid bedraagt 0,81 en ligt daarmee zeer dicht bij de alfawaarde.

In het eerste deel van de computertest, het onderdeel 'taal in gebruik', krijgen de studenten 55 items. 15 items bevragen woordenschatkennis en 15 items het toepassen van basisgrammatica. De woordenschat van

de studenten wordt getoetst met meerkeuzevragen en invulvragen. Zowel frequente als minder frequente woorden en woordcombinaties die voorkomen in het taalgebruik uit kranten en tijdschriften worden bevestigd (Interuniversitair Testing Consortium, 2020). Zo moeten studenten bijvoorbeeld kiezen uit de opties 'wezen', 'begrip', 'kenmerk' of 'verdrag' om in te vullen in de zin: 'Kinderen kunnen het _____ "tijd" heel moeilijk bevatten.' Bij de invulvragen moeten ze woorden in een andere vorm in een zin invullen, voorbeelden zijn 'ingrijpen – ingreep' en 'afnemen – afname'. Grammaticale kennis wordt gemeten met invulvragen. Een voorbeeld is het woord 'volhouden' dat studenten moeten vervoegen in de zin 'Ze hebben lang _____ dat ze gelijk hadden'. Vervolgens zijn er ook vier rationele cloze-toetsen (Grabe, 2009; Grabe & Jiang, 2013) op 25 punten. Bij dit type vraag zijn woorden weggelaten uit een korte tekst. Daarmee willen de ontwikkelaars nagaan of de testers frequente collocaties en woordenschat kennen, samen met gangbare voorzetsels, verbindingswoorden en grammatica (Interuniversitair Testing Consortium, 2016). Een fragment uit de online oefentest is bijvoorbeeld: 'De universiteit van Leuven probeert studenten _____ waarschuwen voor de gevaren van langdurig stilzitten. Meer dan acht uur per dag zitten, _____ immers het risico op allerlei aandoeningen, zoals diabetes en harten vaatziekten. De KU Leuven wil _____ dat haar studenten, lesgevers en werknemers in die val trappen.'

Het tweede onderdeel meet de leesvaardigheid van de studenten met 12 items op 20 punten. Ze krijgen daarbij vijf teksten met telkens twee meerkeuzevragen over de tekst, gevolgd door twee ordeningsoefeningen. In die laatste oefeningen is in een tekst telkens om de zin een zin weggelaten. De studenten moeten vervolgens vijf zinnen naar de juiste plaats in de tekst slepen; er is telkens één zin te veel. Dit vraagtype staat ook bekend als een

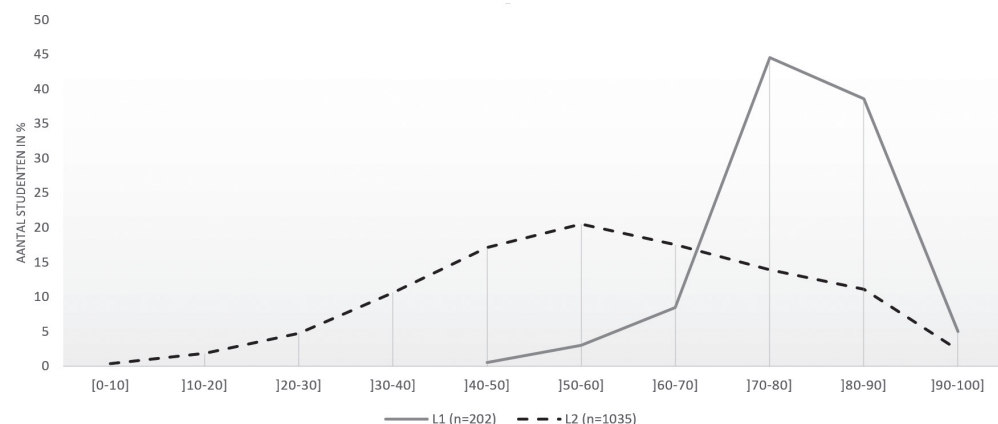
text-gap item (Grabe & Jiang, 2013), een specifieke vorm van *multiple matching* (Alderson, 2000). Deze items zorgen ervoor dat testers minder een beroep kunnen doen op teststrategieën en meer moeten uitgaan van hun kennis van tekstopbouw en tekststructuren in combinatie met tekstbegrip (Interuniversitair Testing Consortium, 2016; Grabe & Jiang, 2013).

Het derde deel van de ITNA test luistervaardigheid en bevat 28 items. Studenten krijgen eerst drie luisterfragmenten uit duidingsprogramma's met telkens vier meerkeuzevragen. Daarna krijgen ze twee dictees waarbij de deelnemers de laatste acht woorden die ze horen in een luisterfragment moeten aanvullen in een zin. Ter illustratie, in de voorbeeldtest op de website krijgen studenten de volgende zin: 'Na overleg tussen vakbonden en directie is het ontslag van de chauffeur ingetrokken, maar hij krijgt wel een zware sanctie. De staking _____ _____ _____ _____.' De studenten moeten dan de woorden aanvullen die ze horen, in dit geval: 'is voorbij maar het busverkeer blijft dus verstoord'.

Resultaten

Figuur 1 toont de scores van de L1-studenten ten opzichte van de L2-studenten. Deze resultaten vertonen sterke gelijkenissen met de resultaten uit internationaal onderzoek (Stricker, 2004). De L1-studenten scoren hoger en minder gespreid dan de L2-studenten op de ITNA-computertest: 88,12 procent behaalt bijvoorbeeld een totaalscore van meer dan 70 procent.

Om de scores van de eerstejaarsstudenten te vergelijken met die van de tweedetaalleerders worden t-toetsen gebruikt, met als effectgrootte de coëfficiënt *r*. Doorgaans wordt een waarde van 0,10 als laag beschouwd, een waarde van 0,30 als middelmatig en een waarde vanaf 0,50 als hoog (Field, Miles,



Figuur 1. ITNA-computer test scores van L1- en L2-studenten per 10 procent

& Field, 2012). Plonsky (2015) geeft specifiek voor onderzoek naar tweedetaalverwerving iets hogere grenzen, namelijk 0,25 voor een klein effect, 0,40 voor een middelmatig en 0,60 voor een groot effect. Als we de L1-studenten met de L2-studenten vergelijken

(zie tabel 1), dan scoren de L1-studenten significant hoger op de ITNA-computer test en dat met een groot effect ($r=0,70$). Die trend is er ook voor elk onderdeel apart, behalve voor lezen. Daar is het verschil nog steeds significant, maar de effectgrootte is er relatief klein.

TEST	Maximum score	Cesuur	M L1	SD	M L2	SD	t (df)*	r
ITNA totaal	95	53,5	74,69	7,80	55,05	17,48	25,43 (664,01)	0,70
ITNA taal in gebruik	55	30	45,87	4,39	30,00	10,85	34,70 (758,05)	0,78
ITNA lezen	20	11	13,37	3,27	12,37	4,26	3,76 (348,80)	0,20
ITNA luisteren	20	12,5	15,45	2,26	12,67	4,25	13,45 (525,17)	0,51

*met Welch correctie voor ongelijke variantie; alle toetsen zijn significant met $p < .001$

Tabel 1. Maximumscore, cesuur, gemiddelde score (M), standaarddeviatie (SD) en t-toetsen voor het verschil in gemiddelde scores tussen L1-studenten (n=202) en L2-studenten (n=1035), met effectgrootte r

De scores van moedertaalsprekers liggen op dit onderdeel dicht bij de scores van de L2-sprekers, hoewel deze laatste groep nog steeds significant lager scoort en een grotere spreiding vertoont.

Op basis van de ITNA-scores zien we een duidelijk verschillend scoreprofiel bij L1 en L2-studenten. Vanuit beleidsoogpunt is het echter belangrijk om ook het slaagpercentage van de studenten na te gaan. L1-studenten die zijn afgestudeerd in het secundair onderwijs worden immers verondersteld te voldoen aan de taalvereisten die worden opgelegd aan L2-studenten. In tabel 2 vergelijken we daarom de *pass/fail*-ratio van de L1-studenten met die van de L2-studenten. De resultaten tonen duidelijk aan dat nagenoeg alle moedertaalsprekers slagen voor de ITNA-computer test; vijf studenten, ongeveer 2,5 procent van de instromende generatiestudenten, halen de cesuur van de ITNA niet. Dat beeld is anders bij de L2-studenten, waar bijna de helft niet geslaagd is voor de computer test.

Ook bij de deelcomponenten zijn er grote verschillen in slaagcijfers tussen de L1- en L2-studenten. Taal in gebruik vertoont daarbij het grootste verschil: slechts één L1-student,

of een halve procent van de populatie, behaalt een punt te weinig om de cesuur te halen, waar net iets minder dan de helft van de L2-studenten onder de cesuur scoort. Voor luisteren scoren 22 L1-studenten (net geen 11 procent) onder de cesuur, waar meer dan 41 procent van de L2-studenten niet slaagt. Voor lezen haalt ongeveer twintig procent van de L1-studenten de norm niet, tegenover ongeveer een derde van de L2-studenten. Wanneer binnen de vaardigheid lezen gekeken wordt naar de twee vraagtypes, lijkt de lagere score van de L1-studenten voornamelijk te wijten aan de ordeningsoefeningen. Maar liefst 21,78 procent van de L1-groep behaalt minder dan de helft van de punten op de ordeningsoefening waar dat bij de meerkeuzevragen slechts 7,92 procent is. Ook de gemiddelde scores voor beide types oefeningen verschillen, de L1-sprekers scoren gemiddeld 7,10 op 10 (SD = 1,83) op de tien meerkeuzevragen en 6,27 op 10 (SD = 2,23) op de twee ordeningsoefeningen. Hoewel L1-studenten lager scoren op het onderdeel leesvaardigheid dan op de andere onderdelen, liggen de slaagpercentages van de L1-studenten nog altijd veel hoger dan die van de L2-studenten.

	L1- studenten		L2-studenten	
	Geslaagd (%)	Niet geslaagd (%)	Geslaagd (%)	Niet geslaagd (%)
Totaal	97,52	2,48	53,62	46,38
Taal in gebruik	99,50	0,50	51,59	48,41
Lezen	79,21	20,79	67,25	32,75
Luisteren	89,11	10,89	58,36	41,64

Tabel 2. ITNA *pass/fail*-percentages voor L1-studenten (n=202) en L2-studenten (n=1035)

Conclusie en discussie

De resultaten van deze studie naar de score van moedertaalsprekers op de computertest van de ITNA, een van de officiële toelatingstesten voor het hoger onderwijs voor anderstaligen, geven enkele tendensen weer die de resultaten van nationaal en internationaal onderzoek bevestigen. Uiteraard moet er wel rekening gehouden worden met enkele beperkingen. Zo is hier slechts één opleiding getest. Een groter aantal opleidingen en instellingen is nodig om de aannames onderliggend aan het instroombeleid verder te kunnen analyseren en generaliseren. Daarnaast moet er ook met enige voorzichtigheid gekeken worden naar de vergelijking tussen de groep eerstejaarsstudenten en de groep tweedetaalleerders. Hoewel de L2-populatie representatief is voor de populatie die de ITNA aflegt, is deze groep heterogener dan de eerstejaarsstudenten. Zo zijn ze gemiddeld ouder met een grotere spreiding in leeftijd en een meer diverse culturele achtergrond. Mogelijk ambiëren ook niet alle L2-studenten een universitaire opleiding, tegenover de L1-studenten die op het moment van testen al ingeschreven waren aan de universiteit. Een vervolgstudie zou hiervoor een referentiegroep tweedetaalleerders met vergelijkbare achtergrondkenmerken kunnen gebruiken; de verschillen tussen de groepen zullen dan waarschijnlijk kleiner zijn (Stricker, 2004).

Net als in eerder onderzoek, scoren instromende moedertaalsprekers significant hoger dan tweedetaalleerders en behalen ze ook significant hogere scores op elk testonderdeel, al is het verschil kleiner voor lezen. Wanneer een onderscheid wordt gemaakt tussen de twee vraagtypes in het leesonderdeel van de test, dan blijken de L1-studenten lager te scoren op de ordeningsoefeningen dan op begrijpend lezen. De resultaten met betrekking tot begrijpend lezen lijken aan te sluiten bij de bevindingen van Van Houtven et

al. (2010), al vertonen ze in deze studie meer spreiding. Zij geven aan dat studenten in hun voorgaand onderwijs mogelijk meer getraind zijn op het beantwoorden van vragen bij teksten. De ordeningsoefening zet in op hogere tekstverwerkingsniveaus en vereist inzicht in de semantische samenhang van de tekst, het toepassen van tekstbouwprincipes en kennis van tekststructuren (*Interuniversitair Testing Consortium*, 2016; Grabe, 2009; Grabe & Jiang, 2013). De in dit onderzoek geteste populatie lijkt dus minder sterk te zijn in die deelcomponenten van leesvaardigheid. Toch moet ook hier voorzichtig geredeneerd worden: mogelijke effecten van motivatie, de vertrouwdheid met de manier van testen en de mate waarin een student teststrategieën beheerst, kunnen immers niet uitgesloten worden (Hamilton et al., 1993). Met het bovenstaande is een antwoord gegeven op de eerste twee onderzoeksvragen.

Bij de derde en vierde onderzoeksvraag bekijken we de resultaten vanuit beleids oogpunt. De centrale vraag is daarbij of de aanname klopt dat studenten die instromen uit het secundair onderwijs automatisch de norm behalen die wordt opgelegd aan anderstalige studenten. Voorgaand onderzoek toonde al aan dat hoewel L1-studenten doorgaans hoog scoren, er mogelijk een kleine groep is die toch onder de gevraagde taalnorm scoort (Deygers et al., 2017; Gilin et al., in review). De resultaten van dit onderzoek liggen in de lijn van dat voorgaand onderzoek, in die zin dat bijna alle eerstejaarsstudenten slagen voor de ITNA computertest maar dat een zeer kleine groep de aan L2-studenten gevraagde instroomnorm niet haalt. Als er naar de testonderdelen gekeken wordt, dan zijn nagenoeg alle L1-studenten geslaagd voor taal in gebruik, haalt ongeveer een op tien studenten de norm niet voor luisteren en is ongeveer een vijfde niet geslaagd voor lezen. Vervolgonderzoek op grond van deze resultaten is relevant. Zeker wat lees-

vaardigheid betreft, is dat nodig gezien de dalende trend in leesvaardigheid die reeds vastgesteld is in het PISA-onderzoek bij Vlaamse vijftienjarigen tussen 2000 en 2018 (Universiteit Gent, 2019), het belang dat universiteitsdocenten hechten aan een goede leesvaardigheid (Berckmoes & Rombouts, 2009) en de relatie die wordt gevonden tussen leesfrequentie, leesvaardigheden en scores op intelligentietesten en studiesucces (Mol & Bus, 2011).

Hoewel het vanuit beleids oogpunt interessant is dat de aan L2-studenten opgelegde norm niet door iedereen wordt behaald, is ook hier vervolgonderzoek nodig om na te gaan of en op welke manier er gevolg aan dergelijke instrumenten zou moeten worden gegeven. Interessant daarbij is onderzoek naar de rol van de achtergrondvariabelen van de studenten. Daarnaast moet verder onderzoek ook uitwijzen of de ITNA-scores en het niet behalen van de ITNA-cesuur, of die van de deelcomponenten, ook effectief samenhangen met een lager studiesucces. De samenhang tussen taalvaardigheidstoetsen en studiesucces blijkt uit onderzoek immers relatief beperkt te zijn, zowel bij L2-studenten (zie hierover bijvoorbeeld Elder, 2017) als bij instromende studenten (De Moor & Colpaert, 2019; De Wachter et al., 2013; Heeren et al., 2020; Heeren, Speelman & De Wachter, 2021). Dezelfde studies tonen ook dat, hoewel een (zeer) lage score een indicatie kan zijn voor een hoger risico op een lager studiesucces, er zelfs in die laag scorende groep telkens studenten zijn die uiteindelijk wel succesvol zijn in hun studies. Bovendien lijken starttoetsen op zich geen garantie te bieden op studiesucces (Duriez & Speltincx, 2019). Daarom zijn dergelijke instrumenten bij voorkeur *low-stakes* en maken ze deel uit van een breder taalbeleid binnen de instellingen, waarbij ook wordt ingezet op talige ondersteuning tijdens de opleiding.

LITERATUUR

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angoff, W. H., & Sharon, A. T. (1971). A comparison of scores earned on the Test of English as a Foreign Language by native American college students and foreign applicants to U.S. colleges. *TESOL Quarterly*, 5(2), 129-136.
- Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Clark, J. L. (1977). *The performance of native speakers of English on the Test of English as a Foreign Language*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. TOEFL Research Reports, 1.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Deygers, B., Peters, E., & Branden, K. Van den. (2017). Checking assumed proficiency: Comparing L1 and L2 performance on a university entrance test. *Assessing Writing*, 32, 43-56.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu D., & B., Carlsen, C. H. (2017). One framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3-15. DOI: 10.1080/15434303.2016.1261350
- Dooley, P., & Oliver, R. (2002). An investigation into the predictive validity of the IELTS Test as an indicator of future academic success. *Prospect*, 17(1), 36-54.
- Duriez, B., & Speltincx, G. (2019). Is het sop de kool waard? Een onderzoek naar de effectiviteit van beginassessments. In D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh, J. Vrijders (Red.), *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 255-265). Tielt: Lannoo.

- Elder, C. (2017). Language assessment in higher education. In E. Shohamy et al. (Red.), *Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 271-286). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-02261-1_35
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London: Sage publications.
- Gilin, E., Heeren, J., & Wachter, L. De. (in review). Een taalvaardigheidstest voor anderstaligen voorgelegd aan leerlingen in het Nederlandstalig middelbaar onderwijs. Een onverwacht effect? *Internationale Neerlandistiek*.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI :10.1017/CBO9781139150484.023
- Grabe, W., & Jiang, X. (2013). Assessing reading. In J. A. Kunnan (Red.), *The companion to language assessment* (pp. 185-200). Oxford: John Wiley & Sons.
- Hamilton, J., Lopes, M., & McNamara, T. (1993). Rating scales and native speaker performance on a communicatively oriented EAP test. *Language Testing*, 10(3), 337-353.
- Heeren, J., Speelman, D., & Wachter, L. De (2020). A practical academic reading and vocabulary screening test as a predictor of achievement in first-year university students: Implications for test purpose and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2019.1709411
- Heeren, J., Speelman, D., & Wachter, L. De (2021). Bepaalt taal wie het haalt? De samenhang tussen een academische taalvaardigheidscreening en het behalen van een bachelordiploma aan de universiteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(1), 39-54.
- Houtven, T. Van, Peters, E., & El Morabit, Z. (2010). Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrijpend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 29-44.
- Interuniversitair Testing Consortium (2016). *ALTE Audit report*. [Intern rapport]
- Interuniversitair Testing Consortium (2020). *Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen*, geraadpleegd op 1 maart 2021 via <https://www.itna.be/>
- Johnson, D. C. (1977). The TOEFL and domestic students: Conclusively inappropriate. *TESOL Quarterly*, 11(1), 79-86.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2020). The interplay between academic writing abilities of Dutch undergraduate students, a remedial programme, and academic achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. DOI: 10.1080/13670050.2020.1726280
- McNamara, T., & K. Ryan. (2011). Fairness versus justice in language testing: The place of English literacy in the Australian citizenship test. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 161-178.
- Meijer, D., & Noijons, J. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd op 17 september 2020 via <http://taalunieversum.org/publicaties/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-moderne-vreemde-talen-leren-onderwijzen->
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Moor, A. De, & Colpaert, T. (2019). Taal telt. Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen. In D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh, J. Vrijders (Red.), *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 267-275). Tiel: Lannoo.
- Peters, E., Houtven, T. Van, & El 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 (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 51-66). Leuven: Acco.
- Plonsky, L. (2015). Statistical power, *p* values, descriptive statistics, and effect sizes: A 'back-to-basics' approach to advancing quantitative methods in L2 research. In L. Plonsky (Red.), *Advancing quantitative methods in L2 research*. (pp. 43-65). New York: Routledge.
- Taalunie. (2020). *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal*. cnavt.org. geraadpleegd op 24 september 2020 via <https://cnavt.org>
- Universiteit Gent. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA 2018*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde. Geraadpleegd op 24 september 2020 via <https://www.pisa.ugent.be/index.html>
- Wachter, L. De, Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: een noodzakelijke, maar niet de enige voorwaarde tot studiesucces. De correlatie tussen de resultaten van een taalvaardigheidstoets en de slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28-36.
- JORDI HEEREN werkt als docent aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven) en doceert academische vaardigheden aan de faculteit Sociale Wetenschappen. Hij doet onderzoek naar de relatie tussen (academische) taalvaardigheid en studiesucces. E-mail: jordi.heeren@kuleuven.be
- BART DEYGERS werkt als hoogleraar aan de faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Universiteit Gent. Hij onderzoekt de rol van high-stakes-testen in de maatschappij en hun effect op onderwijskansen van internationale studenten en laaggeletterde leeders. De rechtvaardigheid van taaltesten staat centraal in zijn onderzoek, samen met de rol van het migratiebeleid daarin. E-mail: bart.deyggers@ugent.be
- DIRK SPEELMAN werkt als hoogleraar aan de faculteit Letteren van de KU Leuven. Hij doceert onder andere informatiewetenschappen, statistiek en linguïstische methodologie en corpuslinguïstiek. Hij is hoofd van het Centrum voor Statistiek en van de onderzoeksgroep *Kwantitatieve Lexicologie and Variationele Linguïstiek*. E-mail: dirk.speelman@kuleuven.be
- LIEVE DE WACHTER werkt als hoogleraar aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven). Ze doceert er academische vaardigheden en taalbeheersing aan de faculteiten Sociale Wetenschappen en Letteren. Ze is ook de coördinator van het Schrijfcentrum van de KU Leuven. E-mail: lieve.dewachter@kuleuven.be