

Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces

Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven

LIEVE DE WACHTER, JORDI HEEREN, STEVEN MARX & STEVEN HUYGHE

In de toegepaste taalkunde wordt een taaltest eigenlijk nooit als 'af' beschouwd. Om de kwaliteit van een test te garanderen moet de validiteit immers telkens opnieuw worden vastgesteld en dat op verschillende manieren. In dit artikel zal de samenhang tussen een taaltoets academisch Nederlands en studiesucces onderzocht worden door de testcores van de studenten te correleren met de resultaten van de examens een half jaar na de start van het academiejaar. We willen de taaltoets immers als signaal gebruiken voor die studenten die problemen zullen ondervinden met hun studies vanwege een onvoldoende taalvaardigheid. Daarom moet er vastgesteld worden wat de academische taalttest die is ontwikkeld aan het Interfacultair Instituut voor Levende Talen (ILT), het talentcentrum van de KU Leuven, zegt over het studiesucces van de studenten.

In een vorig artikel dat verscheen in *Levende Talen Tijdschrift* (De Wachter & Heeren, 2013) werd de opbouw en ontwikkeling van een taalttest academisch Nederlands besproken. Die test wordt ingezet aan het begin van het eerste jaar aan verschillende faculteiten van de KU Leuven, een Nederlandstalige universiteit

in Vlaanderen. De taaltoets werd ontwikkeld binnen het project *TaalVaST* (TaalVaardig aan de Start) aan het interfacultair Instituut voor Levende Talen. Het doel van het *TaalVaST*-project is om vanaf het begin van het eerste jaar die studenten te identificeren en te selecteren die mogelijk talige begeleiding nodig hebben. De test vormt het beginpunt van een begeleidingstraject en geeft een belangrijk signaal met betrekking tot taalvaardigheid van de studenten. In de test worden hun woordkennis en strategische taalvaardigheden, vooral lezen, maar impliciet ook schrijven, bevraagd. Hij wordt digitaal afgenomen en duurt maximaal 30 minuten per student. We onderstrepen het belang van een wel-doordachte en gefaseerde opbouw van een taalttest, waarbij een pilootafname bij een proefpubliek onmisbaar is om de betrouwbaarheid en validiteit van de test te optimaliseren (voor een beschrijving van de pilootfase zie De Wachter & Heeren, 2013).

De validiteit van de test die in het vorige artikel werd vastgesteld, maakte echter alleen gebruik van de resultaten van de test zelf. Dit artikel gaat een stap verder door te kijken naar de manier waarop de testresultaten zich verhouden tot het studiesucces van de

studenten. Zo kunnen we nagaan of de test ook het vooropgestelde doel vervult, namelijk die doelgroep selecteren die omwille van een taalprobleem mogelijk ook problemen op studiegebied zal ondervinden. Peters en Van Houtven (2010, p. 16) geven immers aan dat het 'leerprobleem [...] ook een taalprobleem [is] of [...] gedeeltelijk een gevolg [is] daarvan'. Een bijkomende vraag in deze analyse is in welke mate de vooropleiding een bepaalde factor vormt voor de studentenpopulatie. Declercq en Verboven (2010) tonen immers aan dat er een verband is tussen de slaagpercentages en de vooropleiding van de studenten. Ook Rombaut et al. (2006) zien vooropleiding als een significante factor voor de slaagkans van studenten. Daarom willen we het effect van de vooropleiding van studenten meenemen in het onderzoek en kijken of de taalvaardigheid van instromende studenten bovenop de vooropleiding een deel van de variantie op de examenresultaten kan verklaren.

Materiaal en methode

Om de correlatie tussen taalttestscore en studiesucces te berekenen, werd gebruik gemaakt van de taalttestscore per student enerzijds en van het gemiddelde percentage van alle examens dat de studenten behaalden na het eerste semester anderzijds. In totaal legden voor het academiejaar 2010-2011 en 2011-2012 samen 2662 studenten zowel de taaltoets als de examens af. Het betreft telkens eerstejaarsstudenten uit verschillende faculteiten: het eerste jaar waren dat de faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen, de faculteit Wetenschappen, de faculteit Sociale Wetenschappen en de faculteit Letteren (alleen de richting geschiedenis). Het tweede jaar viel de faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen weg, maar nam de faculteit Rechtsgeleerdheid deel aan de taaltoets. Binnen de faculteit Letteren sloten ook

de richtingen japanologie en sinologie aan. Er is voor gekozen om de examenresultaten van januari te gebruiken en niet die van juni. Yeld (2001, pp. 249-250) stelt immers dat één van de voorwaarden van een gerechtvaardigde correlatie is dat de afhankelijke variabele niet te ver in de toekomst ligt, aangezien een steeds grotere hoeveelheid aan factoren die variabele beïnvloedt. Het begrip slaagpercentage omvat hier de gemiddelde score die een student behaalt op de examens in januari. Wanneer in dit artikel gesproken wordt van 'gemiddeld niet geslaagd' op de januari-examens, betekent dat dus dat het gemiddelde van alle afgelegde examens onder de 50% ligt.

Voor het berekenen van de correlatie tussen taalttest en studiesucces heeft de Dienst Onderwijs en Leren (DOEL) van de KU Leuven beide resultaten per student gekoppeld en vervolgens de lijst geanonimiseerd; op basis van die lijst is vervolgens de analyse uitgevoerd. Tijdens de analyse viel het op dat er veel vakken zijn die slechts door enkele studenten werden gevolgd. Het gemiddelde percentage op de examens wordt daardoor niet op dezelfde set van vakken berekend, waardoor individuele vakken een groot effect kunnen hebben op de gemiddelde score van een student. Om het effect van individuele vakken zo veel mogelijk uit te schakelen, is ervoor geopteerd om alleen verder te werken met de vakken die door een voldoende aantal studenten werden gevolgd. Dat wil zeggen dat de vakken met minder dan tien studenten niet in de analyse opgenomen werden. Het gemiddelde van de student over de examens heen werd dan ook herberekend, alleen rekening houdend met die set van vakken.

Analyse

Algemene correlatie

Het correlatieonderzoek beschreven in dit artikel bestaat uit de koppeling van examen-

	N	gemiddelde	standaarddeviatie
Taaltest	2723	69,1%	14,5
Examenresultaten	2662	47,7%	17,4

Tabel 1. Vergelijking algemene descriptieve statistieken taalttestscores en examenresultaten

resultaten en taalttestscores voor het academiejaar 2010-2011 en 2011-2012. Het eerste academiejaar bedroeg de correlatie 0,37, het tweede jaar 0,35; beide jaren was de correlatie significant ($p < 0,0001$). In dit artikel zullen de data van de twee jaren samengenomen worden, de correlatiecoëfficiënt bedraagt dan 0,37. Ondanks de significantie kunnen we met 0,37 als correlatiecoëfficiënt niet stellen dat het een erg zuiver verband is. Dat komt overeen met onderzoek dat stelt dat taal een significante, maar geen heel sterke relatie heeft met studiesucces (Van Dyck 2010, 280; McNamara 1996, 21-22). Taalvaardigheid lijkt dus met andere woorden een noodzakelijke, maar niet de enige factor om te slagen. Nu zullen eerst enkele descriptieve statistieken van de test in het licht van de bovenstaande correlatie besproken worden.

In tabel 1 worden het gemiddelde en de standaarddeviatie van zowel de taalttestscores als de gemiddelde examenscores weergegeven. Daarbij valt op dat de gemiddelde score

op de taaltest veel hoger ligt dan die op de examens, de standaarddeviatie daarentegen ligt lager.

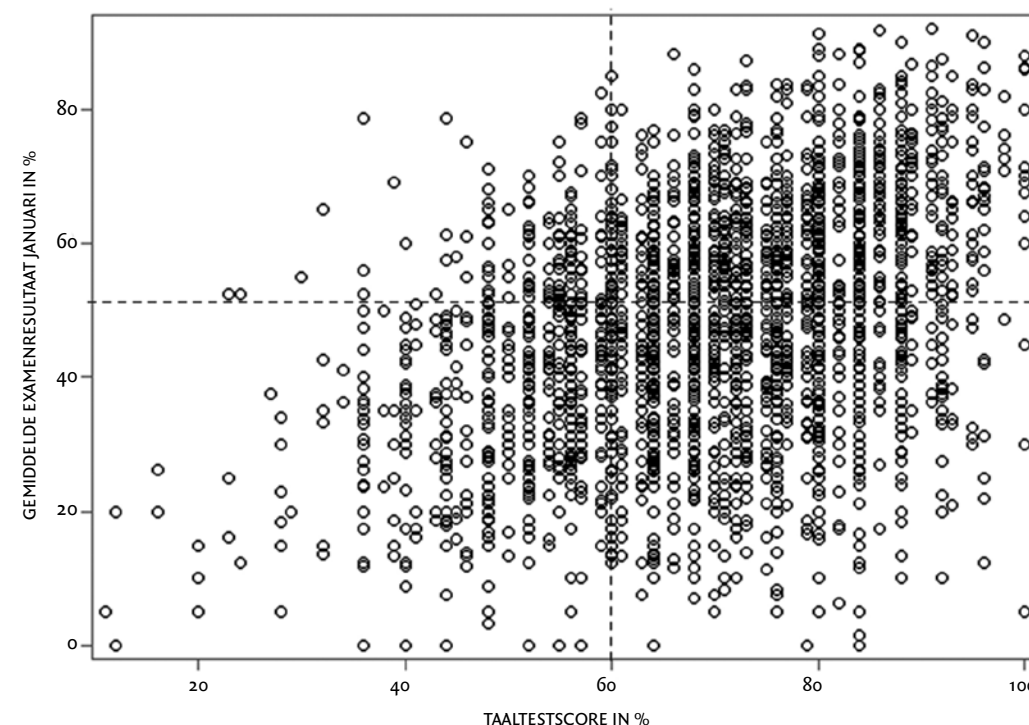
Dat het gemiddelde van de taaltest hoger ligt dan dat van de januari-examens, strookt met het doel van de taaltest. Die wil immers enkel de risicogroep selecteren die problemen zal ondervinden door een gebrekkige taalvaardigheid. De meeste studenten halen het verwachte taalniveau wel.

Om de relatie tussen de scores anders voor te stellen, worden de studenten in tabel 2 ingedeeld in verschillende groepen naargelang hun score op de taaltest:

Onmiddellijk valt daarbij op dat het verschil tussen de verschillende groepen op de taaltest veel hoger is dan op de examenresultaten, maar dat de correlatie wel bevestigd wordt: wie gemiddeld lager scoort op de taaltest, scoort gemiddeld ook lager op de examens. Zoals hierboven gezegd, wordt er echter ook een deel van de variantie niet verklaard door de taaltest. De grote verschillen

GROEP	AANTAL	TAALTEST		JANUARI EXAMENS	
		gemiddelde	std	gemiddelde	std
Laagst scorende groep taaltest	883	52,5%	8,8	40,9%	15,9
Middengroep	844	69,0%	3,5	47,6%	16,0
Hoogst scorende groep taaltest	996	83,8%	6,0	53,9%	17,5

Tabel 2. Vergelijking algemene descriptieve statistieken opgedeeld in groepen (std = standaarddeviatie)



Figuur 1. scatterplot met cesuuraanduidingen

tussen de gemiddelde taalttestscores van de drie groepen vinden we immers niet terug bij de examenresultaten. Dat wordt nog duidelijker wanneer de resultaten worden weergegeven in een scatterplot (figuur 1).

De scatterplot geeft de positie van het gemiddelde examenresultaat in januari weer ten opzichte van de score op de taaltest voor elke student. Op de verticale as wordt het gemiddelde examenresultaat gegeven, op de horizontale as de score op de taaltest. De horizontale stippellijn geeft de cesuur weer van het gemiddelde examenresultaat (50%) en de verticale die van de taaltest (60%). De correlatie is in deze weergave zichtbaar, maar het is zeker geen strikt lineaire relatie. De scatterplot toont dat de range van examenresultaten erg groot is tegenover de resultaten van de testcores. Er zijn dus veel

uitzonderingen op de algemene stelling dat wie gemiddeld beter scoort op de taaltest ook beter scoort op de examens. Toch bevinden de meeste uitzonderingen zich aan de rechterkant van de scatterplot. De vrij lege ruimte in het kwadrant linksboven laat zien dat wie niet goed scoort op de taaltest, meestal ook slecht scoort op de examens. Dat impliceert dat de taaltest de (taal)zwakke doelgroep kan selecteren en deze studenten het juiste signaal kan geven met betrekking tot hun taalvaardigheid. Een goede score op de taaltest is echter geen garantie voor studiesucces. De stelling dat taal een noodzakelijke maar niet de enige voorwaarde tot slagen is, wordt zo opnieuw bevestigd.

Na de vaststelling dat het resultaat van studenten op de taaltest gebruikt kan worden als signaal, zeker bij de laag scorende groep,

SCORE TAALTEST	Aantal studenten	Percentage studenten	Cumulatief aantal	Cumulatief percentage
Minder dan 10%	0	0%	0	0,0%
10-19%	5	0,2%	5	0,2%
20-29%	18	0,7%	23	0,8%
30-39%	48	1,8%	71	2,6%
40-49%	184	6,8%	255	9,4%
50-59%	395	14,5%	650	23,9%
60-69%	666	24,5%	1316	48,3%
70-79%	664	24,4%	1980	72,7%
80-89%	575	21,1%	2555	93,8%
90-100%	168	6,2%	2723	100,0%

Tabel 3. Studentenaantallen, percentages, cumulatieve studentenaantal en cumulatief percentage met betrekking tot taaltestscore

is het noodzakelijk om de cesuur waarmee die groep geselecteerd werd te bespreken. Om die laag scorende groep te identificeren werd de cesuur van de test op 60% gelegd. Tabel 3 geeft weer welk deel van de studenten dan als de 'te begeleiden' doelgroep geïdentificeerd kan worden. Uit de tabel wordt duidelijk dat met de cesuur van de taaltest die nu op 60% ligt, aan 23,9% van de studenten het signaal gegeven wordt dat ze aan hun talige vaardigheden moeten werken. Van die studenten

was 72% gemiddeld niet geslaagd. Wordt de cesuur naar 50% verlaagd, dan wordt 9,4% van de studenten aangesproken, waarvan 83% gemiddeld genomen niet geslaagd is voor de examens. Het lijkt op het eerste gezicht logisch om op basis van de bovenstaande gegevens de cesuur op 50% te leggen. Zo wordt immers de grootste groep studenten met het grootste risico om niet te slagen verkregen. De reden om de cesuur toch op 60% te leggen is dat er zich tussen de 50% en de

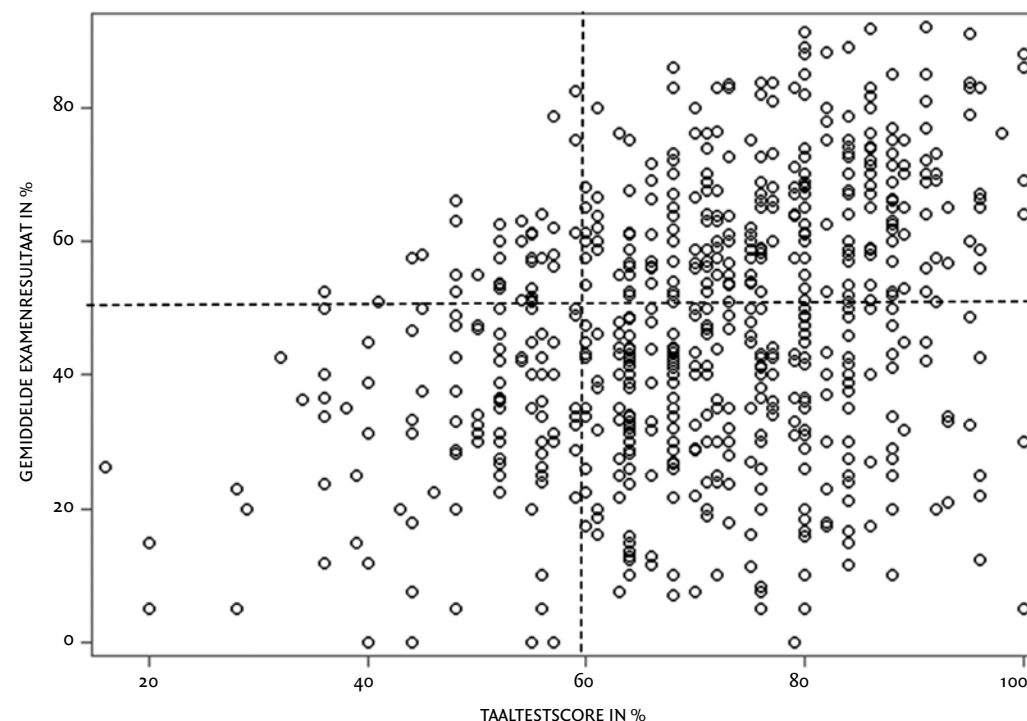
FACULTEIT	2010 en 2011	
	N	Correlatie
Rechtsgeleerdheid**	447	0,42
Letteren	442	0,33
Sociale Wetenschappen	507	0,43
Bètawetenschappen	682	0,34
Economie en Bedrijfswetenschappen*	582	0,41
Totaal	2660	0,37

Tabel 4. Correlatie per faculteit (*alleen in 2010, **alleen in 2011)

60% nog steeds een grote groep risicostudenten bevindt. Het zou niet aansluiten bij het doel van de taaltest om aan die studenten geen signaal te geven en geen vorm van begeleiding aan te bieden. Er wordt bij het plaatsen van de cesuur dus niet gekozen voor een zo optimaal mogelijke verhouding tussen resultaat op de taaltest en mogelijk studiesucces. Wel is ervoor geopteerd om zoveel mogelijk risicostudenten het juiste signaal te geven en mogelijkheden tot begeleiding aan te bieden. Op die manier wordt een argument aangebracht dat de aanvankelijke arbitrariteit bij het leggen van een dergelijke cesuur weerlegt (Brown & Hudson, 2002, 251).

In een volgende stap van het onderzoek wordt nagegaan of er ook een verschil in correlatie is tussen de faculteiten onderling. De resultaten worden weergegeven in tabel 4.

Een opmerkelijk gegeven is dat de correlatiecoëfficiënten in alle faculteiten aanwezig zijn en ondanks de variatie toch dicht bij elkaar liggen.* Zelfs in een minder met taal geassocieerde faculteit als die van de Bètawetenschappen blijft de correlatie tussen de taaltestscores en de examenresultaten overeind. Een onderzoek van Van Soom (2013) neemt voor die faculteit de resultaten van de taaltest samen met andere factoren in een regressieanalyse om zo tot een voorspellend model te komen. Zij koppelt onder andere het resultaat van een wiskundevoorkennistest, een motivatietest, het percentage van het secundair onderwijs en de vooropleiding van de studenten aan de examenresultaten. De taaltest en de voorkennistest wiskunde blijken dan vergelijkbare voorspellers van studiesucces te zijn (Van Soom



Figuur 2. Scatterplot faculteit Bètawetenschappen]

en De Wachter 2013). Uit de scatterplot (zie figuur 2) blijkt opnieuw dat vooral de slecht scorende groep de resultaten van de analyse bepaalt. Intuïtief zou men verwachten dat vooral de vakken uit de faculteit Letteren sterk correleren met de taalttest, maar in 2011 bedroeg de correlatie met een vak als wiskunde bijvoorbeeld 0,37 en in 2010 met fysica 0,39.

In de scatterplot (figuur 2) zijn de taalttestresultaten van beide academiejaren opnieuw gekoppeld aan de resultaten van de examens voor elke individuele student in de faculteit Bètawetenschappen. Deze resultaten wijzen erop dat ook in deze faculteit academische talige vaardigheden noodzakelijke, maar niet de enige voorwaarden tot slagen blijken te zijn.

Taalvaardigheid en vooropleiding

Zoals eerder aangegeven toont de grote range van examenresultaten over de test scores dat slechts een deel van de variantie op examenresultaten verklaard wordt door de scores op de taalttest. Hieronder proberen we na te gaan in welke mate de taalttestresultaten een verklaring vormen. Daarenboven wordt er gekeken of de taalttest bovenop een andere belangrijke factor voor studiesucces, namelijk vooropleiding (Van Soom & De Wachter 2013, Declercq en Verboven 2010, Rombaut et al. 2006), een verklaring biedt voor de variantie in examenresultaten.

Indien we door middel van een regressieanalyse de gemiddelde examenresultaten verklaren door de scores op de taalttest, bevestigt dit het significante verband tussen beide (model $F = 427,53$; $Pr > F < .0001$). Uit dat model blijkt dat de taalttest 14% van de variantie in examenscores verklaart.

Om het beeld scherper te stellen, wordt in een volgende stap de vooropleiding van de studenten in de analyse meegenomen. Daartoe moeten de studenten eerst worden opgedeeld in categorieën volgens vooroplei-

ding. De richtingen die de studenten volgden in het secundair onderwijs werden ingedeeld in vier groepen: groep 1 (Grieks-Latijn, Grieks-wetenschappen, Grieks-wiskunde, Latijn-wetenschappen, Latijn-wiskunde; $n=614$), groep 2 (wetenschappen-wiskunde; $n=573$), groep 3 (overige richtingen algemeen secundair onderwijs, $n=1354$) en groep 4 (technisch onderwijs, beroepsonderwijs en kunstonderwijs; $n=97$). De vierde groep combineert de andere stromingen uit het secundair onderwijs wegens de te kleine vertegenwoordiging van deze groepen in de geteste studentpopulatie. Indien we alleen deze vier categorieën van vooropleiding secundair onderwijs toevoegen aan het model, verklaart vooropleiding 8% van de geobserveerde variantie in de examenresultaten.

Als de regressieanalyse opnieuw wordt uitgevoerd, deze keer met toevoeging van de taalttestresultaten, verklaart het model 17% van de variantie in examenscores. Dat wil zeggen dat er een overlap is tussen datgene wat de twee variabelen verklaren, aangezien de variantie die ze samen verklaren niet louter de som is van de variantie die ze apart verklaren. Anderzijds toont het wel aan dat een deel van de variantie dat verklaard wordt door de taalttest, bovenop de variantie komt die verklaard wordt door de vooropleiding van de student. Bovendien suggereert de sterke stijging van het percentage dat de taalttest ook meer variantie verklaart van studiesucces dan de in deze studie gehanteerde categorisering van de factor 'vooropleiding'. Dat geeft het resultaat van de taalvaardigheidstest een zekere voorspellende waarde mee. Het hoofddoel van de taalttest is echter niet het voorspellen van studiesucces. De hierboven weergegeven onderzoeken willen vooral dienen als indicaties dat de inferenties die gemaakt kunnen worden op basis van de test scores valide zijn. Dat wil zeggen dat de test in 2010 en 2011 een taalzwakkere doelgroep heeft kunnen detecteren.

Conclusie

Er is een significante correlatie tussen de score op de taalttest en de gemiddelde score die studenten behalen op hun examens. Gemiddeld genomen blijkt dat studenten die beter scoren op de taalttest ook beter scoren op de examens. Ondanks de sterke significantie van dit verband is de correlatie eerder matig; de concrete resultaten vertonen immers veel uitzonderingen op die regel. Wat wel belangrijk is, is dat weinig studenten die slecht scoren op de taalttest, toch goed scoren op de examens. Die gegevens sluiten aan bij de stelling dat taalvaardigheid een noodzakelijke voorwaarde tot slagen is. De correlatie en verdere analyses tonen daarmee ook aan dat de test inzetbaar is als middel om een taalzwakke doelgroep te selecteren en een signaal te geven met betrekking tot hun taalvaardigheid.

Daarnaast werd ook nagegaan of de taalttest een voorspellende waarde had ten opzichte van de examenresultaten wanneer rekening gehouden werd met de vooropleiding van de student. De vooropleiding van studenten wordt immers vaak gezien als een sterke voorspeller van studiesucces. Vooropleiding bleek inderdaad een significante voorspeller te zijn voor de examenresultaten, maar de taalttest bleek meer te verklaren van de geobserveerde variantie in die examenresultaten. Toch blijft het belangrijk om te beseffen dat de taalttest ontwikkeld aan het instituut voor Levende Talen niet gebruikt kan worden als voorspeller van studiesucces. Het resultaat van de taalttest zegt immers vooral iets wanneer een student er minder goed op scoort. Bovendien is het voorspellen van studiesucces niet het doel van de test. Het doel is om die groep studenten die mogelijk studieproblemen zal ondervinden door een gebrekkige taalvaardigheid te waarschuwen en aan te zetten

om de begeleiding die aangeboden wordt te volgen. Wanneer die begeleiding gestructureerder en breder wordt ingezet, zou het interessant zijn om na te gaan welk effect die begeleiding heeft op het studiesucces van de studenten.

NOOT

* Een kanttekening bij deze gegevens betreft wat we onder paragraaf 2 al aanhaalden over de faculteit Letteren. Daar werden namelijk de richtingen geschiedenis, japanologie en sinologie getest. In 2010 namen alleen de studenten geschiedenis deel, de andere richtingen sloten aan in 2011. De studenten taal- en letterkunde en de andere richtingen van taal- en regiostudies namen niet deel aan de taaltoets.

LITERATUUR

- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lunley, T., & McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Declercq, K., & Verboven, F. (2010). *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten – tijd om het beleid bij te sturen?* Leuven: Centrum voor Economische Studiën, KU Leuven. http://www.deredactie.be/polopoly_fs/1.871925!file/20100927declercq_verboven.pdf – laatst nagekeken op 12/03/2013
- Dyk, T. van (2010). *Konstitutieve voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid* (Doctoraatsverhandeling). Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- McNamara, T. (1996) *Measuring second language performance*. London: Longman.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, E., & Houtven, T. van (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco.

- Rombaut, K., Cantillon, B., & Verbist, G. (2006). *Determinanten van de differentieële slaagkansen in het hoger onderwijs* (Onuitgegeven onderzoeksrapport). Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck. <http://webhost.ua.ac.be/csbd/docs/20071106131351QTTP.pdf>—laatst nagekeken op 12/03/2013
- Soom, C. van, & Wachter, L. De (2013). Predictors of early academic achievement of first year students in academic bachelors of science. *Conference proceedings EFYE (European First Year Experience)*.
- Wachter, L. De, & Heeren, J. (2013) Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), 19-27.
- Yeld, N. (2001). *Assessment, equity and language of learning: Key issues for higher education selection in South Africa* (Doctoraatsverhandeling). Kaapstad: University of Cape Town.

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

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

STEVEN MARX werkt op de cel datamanagement (Directie Onderwijs en Leren) van de KU Leuven. Vanuit deze functie kon hij de resultaten van de taaltest koppelen aan examenresultaten en allerlei achtergrondkenmerken van studenten.

STEVEN HUYGHE werkt op de Dienst Onderwijsontwikkeling en -ondersteuning (Directie Onderwijs en Leren) van de KU Leuven. Eén van zijn onderzoeksinteresses is de integratie van academisch onderzoek in het universitair onderwijs (met inbegrip van het leren van academische schrijfvaardigheden).

GESIGNALEERD

Guerrettaz, A., & Johnston, B. (2013), *Materials in the classroom ecology*. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779-796.

Guerrettaz en Johnston kijken in hun artikel 'Materials in the classroom ecology' naar de rol van lesmateriaal in de dagelijkse lespraktijk van het vreemdetalenonderwijs. Lesmateriaal wordt breed gedefinieerd als alle voorwerpen die taalverwerving en taalgebruik oproepen, zoals boeken, websites, foto's of tijdschriften. In het artikel ligt de nadruk op het lesboek, of de methode, omdat dit wereldwijd het meest gebruikt wordt in de klas. Er is beperkt gepubliceerd over de rol van lesmateriaal in de dagelijkse praktijk van het mvt-onderwijs en er is nog minder onderzoek beschikbaar dat ook daadwerkelijk in de lespraktijk is uitgevoerd. Het merendeel van de literatuur betreft inhoudelijke analyses van het materiaal, los van de gebruikscontext, of richt zich op ontwerp, ontwikkeling en evaluatie. Guerrettaz en Johnston concluderen dat er geen eenduidige set ontwerpcriteria bestaat die van toepassing is op alle lespraktijken en dat het belangrijk is om rekening te houden met culturele verschillen. Tevens concluderen ze dat lesboeken zeer wijdverbreid gebruikt worden en dat ze zich op een complexe manier verhouden tot andere elementen van de lespraktijk, zoals docenten, leerlingen en curricula.

Classroom ecology, affordances en emergence
Om te bestuderen hoe lesmateriaal inge-

zet wordt in de lespraktijk, presenteren Guerrettaz en Johnston een aanzet tot een conceptueel raamwerk dat is gebaseerd op Van Liers (2004) perspectief van de classroom ecology. Ze definiëren het concept classroom ecology als het totaal van onderlinge relaties tussen de verschillende elementen van een lespraktijk. Hiertoe maken ze een voorlopig onderscheid tussen deelnemers (bijvoorbeeld docent en leerlingen), processen (zoals lesgeven of opdrachten maken), structuren (waar- onder organisatiefactoren zoals curriculum en macht) en voorwerpen, zoals lesmateriaal. Dit raamwerk passen ze toe in een case-study naar de onderlinge relaties tussen het tekstboek enerzijds en docent, studenten, (doel-)taalgebruik en vreemdetaalverwerving anderzijds.

Om deze onderlinge relaties te bestuderen, maken Guerrettaz en Johnston tevens gebruik van twee andere concepten van Van Lier (2004), namelijk affordances en emergence. Het concept affordances heeft betrekking op de mogelijkheden van een bepaald leermiddel om, binnen een bepaalde context, het leren te bevorderen. Zodra de lerende op een actieve en betekenisvolle manier met het materiaal aan de slag gaat, ontstaan er mogelijkheden om te leren. Een lesboek heeft een bepaald leerpotentieel, dat, afhankelijk van bijvoorbeeld de context en de relaties in de klas, in meerdere of mindere mate benut kan worden. Het concept emergence betreft een benadering van het taalverwervingsproces als het herstructureren van eenvoudige elementen tot complexere systemen op manieren die