
Bepaalt taal wie het haalt? De samenhang tussen een academische taalvaardigheidscreening en het behalen van een bachelordiploma aan de universiteit

Jordi Heeren, Dirk Speelman, Lieve De Wachter

Katholieke Universiteit Leuven

Samenvatting: Instellingen uit het hoger onderwijs zetten vaak taalvaardigheidscreenings in aan de start van het eerste jaar om risicostudenten op te sporen en te remediëren. Studies naar de voorspellende waarde van dergelijke instrumenten bekijken dan de studieresultaten in het eerste jaar. Taalvaardigheid blijkt een relatief kleine, maar significante voorspeller te zijn die een risicogroep kan selecteren. Deze studie gaat na of die relatie ook op langere termijn geldig blijft door te kijken naar de tijd waarin een student zijn bachelordiploma al dan niet behaalt. De resultaten tonen dat er een kleine, maar significante correlatie is met studieduur en dat studenten die vertraging oplopen of hun diploma niet behalen significant lager scoren dan studenten die in de vooropgestelde drie jaar tijd hun bachelordiploma behalen. Van de studenten die onder de cesuur scoren behaalt de helft geen bachelordiploma en een vierde loopt vertraging op. Een multinomiale regressieanalyse toont dat taal ook in combinatie met andere predictoren een kleine maar significante bijdrage levert. Het weglaten van de screeningscores uit het model blijkt vooral een effect te hebben op het risico van studenten die niet uit het algemeen secundair onderwijs komen.

Trefwoorden: Taalvaardigheidscreening, academische taalvaardigheid, studiesucces, predictieve validiteit, eerstejaarsstudenten universiteit



Corresponderende auteur: Jordi Heeren, jordi.heeren@kuleuven.be.



Artikel ontvangen [24-08-20]; geaccepteerd [17-11-20]; online publicatie [21-02-21]

Inleiding

Een minimumniveau van taalvaardigheid wordt beschouwd als een noodzakelijke voorwaarde voor studiesucces in het hoger onderwijs (De Wachter, Heeren, Marx, & Huyghe, 2013; Heeren, Speelman, & De Wachter, 2020). In veel landen bepalen taaltoetsen vanuit die aanname bijvoorbeeld de toegang tot het hoger onderwijs voor anderstaligen (McNamara & Ryan, 2011). In meer open hoger onderwijssystemen komen vanuit dezelfde onderliggende aanname taalscreenings bij reeds ingeschreven studenten, ook moedertaalsprekers, voor. Die dienen dan niet om de toegang tot het hoger onderwijs te bepa-

len, maar om eventuele risicostudenten vroegtijdig te kunnen detecteren (De Wachter, et al., 2013; Heeren, et al., 2020; van Dyk, 2015). Bij dergelijke screenings is het afbakenen van het concept taalvaardigheid belangrijk (Graham, 1987). Zo tonen Lieve en van Gelderen (2014) aan dat een redelijk eng testconstruct dat focust op spelling, werkwoordspelling en grammatica geen goede predictor is van de academische schrijfvaardigheid van studenten. De hierboven genoemde meetinstrumenten testen echter doorgaans geen elementgerichte taalaspecten, maar bredere academische talige vaardigheden (Read, 2015). Hoewel er verschillen zijn tussen het taalgebruik van wetenschappelijke disciplines (Biber, 2006; Fløttum, Dahl, & Kinn, 2006) kunnen ook algemene academische taalkenmerken onderscheiden worden (Snow, 2010; Hyland, 2006). Dat zijn bijvoorbeeld abstracte woorden en complexe zinsconstructies die veel informatie in een beperkte hoeveelheid tekst weergeven (Schleppegrell, 2001; Snow, 2010). Theoretisch past academische taalvaardigheid binnen het taalmodel van Hulstijn (2015) die stelt dat wanneer het basisniveau van gesproken conversationele taal (*Basic Language Cognition*) verlaten wordt, er ook bij moedertaalsprekers relatief grote taalbeheersingsverschillen optreden. Dat komt omdat er bij meer complexe en vaak geschreven taal (*Higher of Extended Language Cognition*) ook andere factoren in het spel komen. Dat zijn bijvoorbeeld cognitieve en strategische vaardigheden maar ook kennis van meer complexe (schrijf)taalconstructies en genres, die op hun beurt sterk verbonden zijn met de algemene geletterdheid en geletterdheidsactiviteiten (Hulstijn, 2015).

Taal is het middel waarmee kennis wordt overgedragen en betekenis wordt geconstrueerd (van Dyk, 2015). Het idee dat taalvaardigheid samenhangt met studieresultaten is dus niet zo vreemd. Tegelijk wordt studiesucces door een veelheid aan gerelateerde factoren bepaald. Taalvaardigheid is daar een van, maar vormen van intelligentie, attitude, motivatie en zelfs gezondheid hebben ook een invloed (Davies, 2007). Wanneer er gecontroleerd wordt voor andere factoren, blijkt de voorspellende waarde van taalvaardigheid ook deels te overlappen met demografische achtergrondvariabelen van studenten en hun voorgaande schoolcarrière (Heeren, et al., 2020; van Dyk, 2015). Dat sluit aan bij de verwachtingen op basis van het model van Hulstijn (2015). De niet-lineaire relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces zorgt er bovendien voor dat de correlatie tussen beide vaak matig tot klein is, met correlatiecoëfficiënten rond de .30. Tegelijkertijd komt een zekere risicogroep wel duidelijk naar voor (De Moor & Colpaert, 2019; De Wachter, et al., 2013; Heeren, et al., 2020; Elder, Bright, & Bennet, 2007; van Dyk, 2015). Die kan vervolgens doorverwezen worden naar remediëring om zo de getoetste vaardigheden bij te spijkeren (zie bijvoorbeeld Fouché, van Dyk, & Butler, 2017; Kuiken & Vedder, 2020). Het is daarbij belangrijk dat die remediëring aansluit bij de vaardigheden die nodig zijn in de onderwijspraktijk, anders hebben ze mogelijk weinig effect (Lieve & van Gelderen, 2014).

Naast de afbakening van het concept taalvaardigheid, is ook de operationalisering van het concept studiesucces belangrijk (Graham, 1987). Vaak wordt in Engelstalige studies het gewogen examencijfer gebruikt (*Grade Point Average* of GPA), terwijl in Vlaanderen en Nederland, naast GPA (Kuiken & Vedder, 2020) ook het gemiddelde examenresultaat van het eerste semester (De Wachter, et al., 2013), het aantal studiepunten (Kuiken & Vedder, 2020) of het studierendement (De Moor & Colpaert, 2019; Heeren, et al., 2020) worden gebruikt. Ook het moment waarop studiesucces wordt gemeten, is van belang. Zo namen De Wachter, et al. (2013) het examenresultaat van het eerste semester als meetpunt aangezien dat het dichtst bij het afnamemoment van de taalvaardigheidsscreening ligt. Heeren, et al. (2020) tonen echter aan dat sommige studenten uit de risicogroep hun achterstand lijken weg te werken in de loop van het jaar. Ook dan blijft er echter een risicogroep aanwezig. Hoewel deze studies belangrijke resultaten bevatten voor het (taal)beleid in het hoger onderwijs, is het nodig om studiesucces ook breder te interpreteren. Het uiteindelijke doel van elke opleiding is immers het behalen van een diploma. Deze studie gaat daarom na in hoeverre de samenhang tussen academische taalvaardigheid en studiesucces nog steeds geldt voor het behalen van een bachelordiploma, al dan niet met vertraging, ook als de achtergrondkenmerken van studenten in rekening genomen worden.

Leesvaardigheid en woordenschatkennis als essentiële vaardigheden in het hoger onderwijs

Zoals eerder aangegeven, is het afbakenen van wat een taalvaardigheidsscreening in kaart brengt, cruciaal. De test in dit onderzoek is een korte screening van 25 tot 31 items die focust op academische leesvaardigheid en woordenschatkennis (De Wachter & Heeren, 2013; De Wachter, et al., 2013; Heeren, et al., 2020). In hun behoefteanalyse naar de talige struikelblokken van startende universiteitsstudenten benadrukken Berckmoes en Rombouts (2009) het belang van woordenschatkennis. Daarbij is niet enkel een solide woordenschatbasis van belang, maar ook de vaardigheid om nieuwe, academische woorden aan dat repertoire toe te voegen. De grootte van de woordenschat hangt immers samen met studiesucces (Milton & Treffers-Daller, 2013). Academische woordenschat vormt daarom vaak een belangrijke component in taaltoetsen in het hoger onderwijs (Read, 2015). Ook leesvaardigheid wordt als belangrijk beschouwd voor studiesucces. Berckmoes en Rombouts (2009) geven aan dat eerstejaarsstudenten problemen kunnen hebben met de grote hoeveelheid leeswerk, des te meer omdat het zelfstandig moet worden uitgevoerd.

De taalvaardigheidsscreening bestaat daarom uit lees- en woordenschatvragen. Bij de ontwikkeling van de screening werd een stuurgroep met docenten en studentenbegeleiders uit het eerste jaar geraadpleegd die de representativiteit van de inhoud beoordeelde

(De Wachter & Heeren, 2013). Voor de woordenschatvragen werden daarenboven de woordfrequentie en het academische gehalte van de woorden geanalyseerd met de *Interactive Language Toolbox* (Verlinde & Peeters, 2012). Er werden enkel niet-frequente woorden geselecteerd uit academische bronnen, zonder dat ze te disciplinespecifiek zijn. In een eerste itemtype rond woordenschat moet een student een gegeven woord, bijvoorbeeld 'substantie', in een andere vorm, bijvoorbeeld 'substantieel', invullen in een zin. Een ander type item is het aanduiden van een synoniem voor een academisch woord in een zin, zoals 'intrinsiek' of 'eenduidig', of het selecteren van een woord dat past in drie gegeven zinnen of in een langer tekstfragment. De teksten voor de leesvragen komen uit cursusmateriaal of (populair)wetenschappelijke bronnen. Om het leesniveau te bepalen, werd de Flesch-Douma leesbaarheidsformule gebruikt (Douma, 1960). Die geeft een indicatie van de complexiteit van teksten op basis van woord- en zinslengte. De leesvragen zijn meerkeuzevragen waarin studenten een uitspraak als juist (of fout) moeten aanduiden. Daarnaast zijn er ook vragen naar tekststructuur, waarin een student aangeeft of een tekstfragment opgebouwd is volgens een bepaald patroon zoals chronologie, tegenstelling of oorzaak-gevolg. Tot slot moeten studenten de zinnen van een tekstfragment in een logische volgorde slepen.

Eerder onderzoek toonde al aan dat de scores op deze screening samenhangen met de gemiddelde examenresultaten van het eerste semester (De Wachter & Heeren, 2013; De Wachter, et al., 2013) en met het studierendement na het eerste jaar (Heeren, et al., 2020). Deze studie bouwt hierop voort en wil de volgende onderzoeksvragen beantwoorden:

- Hangt de score op een taalvaardigheidscreening rond academische leesvaardigheid en woordenschat samen met studieduur?
- Hangt de score op deze taalvaardigheidscreening samen met de kans op het behalen van een bachelordiploma, al dan niet met vertraging? En bijkomend: kan de gehanteerde cesuur een risicogroep detecteren?
- In welke mate overlapt de voorspellende waarde van de taalvaardigheidscreening met andere achtergrondfactoren, met name nationaliteit, leeftijd, geslacht, SES, thuistaal, migratieachtergrond en vooropleiding?

Methode en materiaal

Participanten

De participanten zijn studenten die de taalvaardigheidscreening aflegden in academiejaar 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014 aan de KU Leuven. Deze studie werkt met de studenten die voor de eerste keer het eerste jaar volgen en een diploma van het

Bepaalt taal wie het haalt?

Nederlandstalig secundair onderwijs in Vlaanderen bezitten. Er worden enkel studenten meegenomen die een volledig studiepakket opnamen van minstens 57 studiepunten. Studenten die deeltijds studeren en hun studies dus bewust spreiden zouden de resultaten met betrekking tot studieduur immers kunnen vertekenen. De volledige beschrijvende data van de 5890 overblijvende participanten staan in Tabel 1. Behalve de vaststelling dat in 2010 het aantal mannen groter is dan het aantal vrouwen, zijn alle andere achtergrondgegevens in grote lijnen hetzelfde verdeeld over de verschillende academiejaren.

Tabel 1. *Beschrijvende data participanten*

Variabele	Niveaus	N
Geslacht	M	2760
	V	3130
Leeftijd	Gemiddelde (standaarddeviatie)	M=18,16 (SD=0,60)
SES	Secundair diploma of lager	1016
	Hogeschool	2165
	Universiteit	2462
	Onbekend	247
Thuis taal	Enkel Nederlands	5268
	(Ook) andere taal/talen	622
Migratieachtergrond	Geen	5256
	West-Europees	198
	Niet West-Europees	315
	Onbekend	121
Vooropleiding	aso1	997
	aso2	1540
	aso3	1154
	aso4	1876
	Niet-aso	323
Nationaliteit	Belgisch	5791
	Niet-Belgisch	80

	Onbekend	19
Aantal jaren tot diploma	3 jaar	2356
	Meer dan 3 jaar	1342
	Niet behaald	2192

Uit Tabel 1 blijkt dat de studentenpopulatie voornamelijk uit 18-jarige Belgische studenten bestaat, zonder migratieachtergrond en met het Nederlands als enige thuistaal. Negenentien studenten die aangaven een andere nationaliteit te hebben, maar geen migratieachtergrond, kregen voor beide variabelen 'onbekend', aangezien dat een onmogelijke combinatie is. De populatie heeft voornamelijk het algemeen secundair onderwijs (aso) als vooropleiding. Dat is het studietraject in het Vlaams secundair onderwijs dat met een theoretische vorming voorbereidt op het hoger onderwijs (Ministerie van Onderwijs en Vorming, s.d.). Daarom zijn de aso-leerlingen verder opgedeeld volgens de indeling van Declercq en Verboven (2010) en Rombaut, Cantillon en Verbist (2006). De eerste groep is dan aso1, met richtingen die klassieke talen bevatten, meestal in combinatie met wiskunde zoals Grieks-Latijn, Grieks-wetenschappen, Grieks- en Latijn-wiskunde; aso2, met de combinaties Wetenschappen-wiskunde en Latijn-wetenschappen; aso3, met Latijn-moderne talen, Moderne talen-wiskunde en Economie-wiskunde en aso4, met richtingen zoals Economie-moderne talen, Menswetenschappen en Sport-wetenschappen. Omwille van hun kleine aantallen worden studenten uit het kunstonderwijs, het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs in de groep 'niet-aso' samengenomen.

De taalvaardigheidscreening

Zoals beschreven werden de taalvaardigheidscreeningscores van alle voltijdse studenten in de academiejaren 2010, 2011, 2012 en 2013 gebruikt. Tabel 2 bevat het aantal studenten, de gemiddelde screeningpercentages met standaarddeviatie en de interne consistentie, gemeten met Cronbachs alfa, per academiejaar.

Tabel 2. *Descriptieve gegevens taalvaardigheidscreening*

Jaar	<i>n</i>	<i>M</i> (%)	<i>SD</i>	α
2010	1134	67,83	14,79	.67
2011	1321	70,29	13,14	.64
2012	2033	71,88	12,53	.60
2013	1402	70,38	14,55	.67

Bepaalt taal wie het haalt?

De screening heeft redelijk hoge gemiddelde scores en een eerder beperkte interne consistentie. Dat laatste valt te verwachten aangezien deze screening kort is, verschillende types vragen bevat alsook een tijdslimiet. De dimensionaliteit van de screening werd nagegaan met een Rasch-analyse met het programma Winsteps® (Linacre, 2019). De Rasch-dimensie verklaart respectievelijk 22,3, 22,5, 25,0 en 22,6 procent van de variantie in de data. Een principal component-analyse van de residuals geeft telkens aan dat er geen extra dimensies aanwezig zijn; er kan dus worden aangenomen dat de screening één onderliggende dimensie meet (Linacre, 2012). De screening werd afgenomen bij een brede waaier aan faculteiten (zie Tabel 3).

Tabel 3. *Aantal voltijdse studenten per faculteit per jaar*

Faculteit	2010	2011	2012	2013
Economie en Bedrijfswetenschappen (EBW)	580	--	470	--
Letteren (LET)	149	238	227	275
Psychologie en pedagogische Wetenschappen (PPW)	--	--	450	--
Rechtsgeleerdheid (RECHT)	--	536	411	667
Sociale Wetenschappen (SW)	176	269	184	213
Wetenschap en Technologie (W&T)	229	278	291	247

Faculteiten kiezen zelf of ze de taalvaardigheidscreening al dan niet inzetten. Daarom zijn niet alle faculteiten in elk jaar vertegenwoordigd.

Analyses

Om de samenhang tussen de score op de taalvaardigheidscreening en de tijd tot het behalen van een bachelordiploma (TTD) te bekijken, wordt eerst de correlatie berekend tussen de screeningscores en studieduur. In een normaal traject behaalt een student zijn bachelordiploma in drie jaar tijd. De Spearman-rangcorrelatie wordt gebruikt omdat de studieduur niet normaal verdeeld is. Hierna gaat een variantieanalyse of ANOVA na of de taalvaardigheidscreeningscore van studenten die hun diploma tijdig behalen, significant verschilt van studenten die studieovertraging oplopen en van studenten die geen diploma behalen. Bij die laatste groep gaat het om het niet behaald hebben van een diploma aan de onderzochte instelling op het moment van dataverzameling. Als volgende stap wordt met een analyse van de cesuur nagegaan in welke mate de screening een risicogroep selecteert. De correlatie en de ANOVA werden gegenereerd met *IBM SPSS Statistics* versie 26.

Ten slotte wordt een multinomiale logistische regressie uitgevoerd om te onderzoeken in welke mate de screeningscore de TTD van studenten kan voorspellen, gecontroleerd voor andere achtergrondkenmerken. Onderzoek toont immers aan dat in het hoger onderwijs mannen, net als oudere studenten en studenten die niet uit het aso komen, minder kans hebben om hun bachelordiploma te behalen (Smedts, Van Landeghem, & Van Damme, 2010). Deze variabelen werden samen met een lagere SES, een niet-Belgische nationaliteit, een migratieachtergrond en een andere thuistaal ook verbonden met een lager studiesucces in het eerste jaar (Declercq & Verboven, 2010; Glorieux et al., 2015; Lacante et al., 2001; Lacante et al., 2007; Rombaut et al., 2006). Er wordt telkens ook gecontroleerd voor faculteit door die als onafhankelijke variabele in het model op te nemen. Studenten met een onbekende migratieachtergrond of SES worden uit de analyse weggelaten; het totale aantal participanten bedraagt dan 5553.

Het regressiemodel wordt berekend in R (R Core Team, 2020) met de 'multinom'-functie in het 'nnet'-pakket (Venables & Ripley, 2002), de McFadden R^2 wordt verkregen met de 'pR2'-functie in het 'pscl'-pakket (Jackman, 2020). Twee modellen worden gegeneereerd: een eerste model met alle onafhankelijke variabelen en een tweede model waarbij de screeningscore wordt weglaten. Het eerste model staat toe om na te gaan of de taalvaardigheidscreening nog steeds samenhangt met de kans op studievertraging of op het niet behalen van een diploma wanneer er gecontroleerd wordt voor de achtergrondvariabelen; het tweede model geeft meer inzicht in de mate waarin de voorspellende kracht van het model als geheel afneemt, alsook in de mate waarin de voorspellende waarde van andere factoren verandert, als er niet meer gecontroleerd wordt voor de screeningscore.

Resultaten

Relatie tussen taalvaardigheidscreening, studieduur en het al dan niet behalen van een diploma

Er is een kleine maar significante samenhang tussen de screeningscore en studieduur: $\rho = -.15$ ($p < .001$, $n = 3698$). Dat deze correlatie klein is, mag niet verbazen, studieduur is scheef verdeeld en vertoont weinig spreiding. Daarnaast worden 2192 studenten die geen diploma behalen niet meegenomen in de correlatie. Dat is wel zo in de ANOVA. Aangezien de drie groepen ongelijke varianties vertoonden (Levene ($2, 5887$) = $17,15$; $p < .001$), wordt een ANOVA met Welch-correctie uitgevoerd. Die geeft aan dat er significante verschillen zijn (Welch $F(2, 3419,14) = 197,83$; $p < .001$). Een *Games-Howell* posthoc-test toont aan dat alle groepen significant van elkaar verschillen (met $p < .001$): studenten die in drie jaar hun bachelordiploma behalen, scoren gemiddeld hoger ($M = 74,24\%$) dan studenten die vertraging oplopen ($M = 70,18\%$) en deze twee groepen scoren significant

Bepaalt taal wie het haalt?

hoger dan studenten die uiteindelijk geen diploma behalen ($M=66,38\%$). De effectgrootte is matig ($\eta^2=.064$). Dat geeft aan dat de screeningscore samenhangt met het behalen van een bachelordiploma, al dan niet met vertraging.

Om na te gaan in hoeverre de taalvaardigheidscreening erin slaagt een risicogroep te selecteren, wordt de cesuur bestudeerd. Die ligt op 60 procent en De Wachter, et al. (2013) rapporteren dat 72 procent van de groep die onder de cesuur scoort gemiddeld minder dan 50 procent behaalt op de examens van het eerste semester. Tabel 4 toont de resultaten met betrekking tot het behalen van een diploma, ook bij een cesuur van 40, 50, 70 en zelfs 80 procent.

Tabel 4. Aantal studenten die hun diploma niet, met vertraging en tijdig behalen met cesuren van 40, 50, 60, 70 en 80 procent.

< cesuur	% niet behaald	% vertraging	% behaald	≥ cesuur	% niet behaald	% vertraging	% behaald
< 40% (n=107)	75,70	15,89	8,41	≥ 40% (n=5783)	36,50	22,91	40,58
< 50% (n=430)	63,72	19,07	17,21	≥ 50% (n=5460)	35,13	23,08	41,79
< 60% (n=1186)	52,36	23,27	24,37	≥ 60% (n=4704)	33,40	22,66	43,94
< 70% (n=2682)	46,68	22,97	30,35	≥ 70% (n=3208)	29,30	22,63	48,07
< 80% (n=4133)	42,10	23,69	34,21	≥ 80% (n=1757)	25,73	20,66	53,61

Tabel 4 toont dat het aantal studenten dat vertraging oploopt of zijn diploma uiteindelijk niet behaalt, hoger is naarmate de cesuur lager is. Een lage cesuur lijkt dus een groot aantal risicostudenten te kunnen selecteren, maar het aantal studenten dat onder de cesuur scoort, wordt ook kleiner naarmate die lager wordt gelegd. Boven de cesuur is het aantal studenten dat zijn diploma binnen de drie jaar behaalt steeds het hoogst. Toch zijn er nog steeds veel studenten die vertraging oplopen en geen diploma behalen, zelfs in de groep die 80 procent of meer scoort. Dat valt echter te verwachten aangezien eerder onderzoek aantoont dat naast taalvaardigheid ook een veelheid aan andere factoren een impact hebben op studiesucces. Zoals De Wachter, et al. (2013) aangeven, heeft deze screening geen gevolgen en streeft ze naar een waarschuwingssignaal voor een zo groot mogelijke

risicogroep. Bij een cesuur van 60% behaalt iets meer dan de helft van de risicogroep uiteindelijk geen diploma en bijna een vierde van deze groep loopt vertraging op.

Multinomiale logistische regressie

Tabel 5 geeft de resultaten van de multinomiale regressie met 'Diploma behaald in drie jaar' als referentiecategorie. Score en leeftijd zijn intervalvariabelen, voor de nominale variabelen is de referentiecategorie een vrouwelijke student uit SW van wie minstens een van de ouders een universitair diploma heeft, de thuistaal het Nederlands is, zonder migratieachtergrond en met een vooropleiding uit aso1.

Tabel 5. Resultaten multinomiale logistische regressie (odds ratio's (OR) met 95% betrouwbaarheidsinterval (BI)).

	Vertraging			Geen diploma		
	OR	BI	OR	BI	OR	BI
Model 1^a						
Faculteit EBW	1,089	0,838	1,415	0,892	0,695	1,146
Faculteit LET	1,217	0,929	1,594	1,200	0,935	1,539
Faculteit PPW	0,762	0,545	1,067	0,957	0,714	1,283
Faculteit RECHT	2,020***	1,588	2,568	2,426***	1,941	3,032
Faculteit W&T	1,513**	1,143	2,004	1,686***	1,290	2,202
Score taalvaardigheidscreening	0,977***	0,972	0,983	0,966***	0,961	0,971
Nationaliteit (Niet-Belgisch)	1,979	0,771	5,080	3,514**	1,482	8,334
Leeftijd	1,307**	1,086	1,572	1,863***	1,575	2,204
Geslacht (Man)	1,569***	1,343	1,831	2,199***	1,893	2,555
SES (Hogeschool)	0,960	0,821	1,124	1,323***	1,137	1,539
SES (Geen hoger onderwijs)	1,030	0,835	1,270	1,613***	1,330	1,955
Meertalig	1,078	0,808	1,438	1,269	0,970	1,660
Migratieachtergrond (West-Europees)	1,027	0,681	1,550	0,917	0,614	1,369

Bepaalt taal wie het haalt?

Migratieachtergrond (niet West-Europees)	1,318	0,885	1,964	1,508*	1,045	2,175
aso2	1,318*	1,062	1,637	1,605***	1,270	2,028
aso3	1,751***	1,393	2,201	2,627***	2,065	3,341
aso4	2,487***	1,980	3,125	6,331***	5,025	7,975
Niet-aso	4,277***	2,440	7,495	18,841***	11,440	31,030
Model 2^b						
Faculteit EBW	1,149	0,886	1,490	0,968	0,756	1,238
Faculteit Let	1,149	0,880	1,502	1,103	0,864	1,410
Faculteit PPW	0,769	0,550	1,074	0,961	0,720	1,284
Faculteit Rechten	1,961***	1,545	2,490	2,310***	1,855	2,876
Faculteit W&T	1,529**	1,156	2,021	1,712***	1,315	2,227
Nationaliteit (Niet-Belgisch)	1,910	0,754	4,836	3,507**	1,524	8,071
Leeftijd	1,380***	1,147	1,660	1,989***	1,684	2,351
Geslacht (Man)	1,418***	1,219	1,651	1,882***	1,628	2,176
SES (Hogeschool)	0,973	0,832	1,138	1,339***	1,153	1,555
SES (Geen hoger onderwijs)	1,078	0,875	1,327	1,723***	1,426	2,083
Meertalig	1,104	0,830	1,470	1,347*	1,036	1,753
Migratieachtergrond (West-Europees)	1,005	0,668	1,511	0,880	0,593	1,305
Migratieachtergrond (niet West-Europees)	1,319	0,887	1,962	1,511*	1,054	2,166
aso2	1,448***	1,169	1,792	1,836***	1,459	2,310
aso3	1,948***	1,554	2,442	3,058***	2,414	3,874
aso4	2,933***	2,345	3,667	8,092***	6,455	10,144
Niet-aso	5,678***	3,260	9,891	29,178***	17,854	47,684

^aMcFadden pseudo-R² = 0,109 (Residual Deviance = 10606,12), ^bMcFadden pseudo-R² = 0,095 (Residual Deviance = 10766,60); $\chi^2(2) = 160,48$; $p < .001$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

In het eerste model is de taalvaardigheidscreening, wanneer alle achtergrondvariabelen gelijk gehouden worden, nog steeds een kleine, maar significante predictor met betrekking tot TTD. Studenten met een hogere score op de taalvaardigheidscreening hebben een significant lagere kans om vertraging op te lopen en geen diploma te behalen. Wanneer de andere factoren bekeken worden, wordt duidelijk dat in het eerste model, oudere en mannelijke studenten een grotere kans maken om vertraging op te lopen en hun bachelordiploma niet te behalen. Dat komt overeen met bevindingen uit de literatuur. Studenten met een lagere SES, een niet West-Europese migratieachtergrond en een andere nationaliteit hebben in het model geen significant grotere kans op vertraging, maar wel om hun diploma niet te behalen. De groep met een andere nationaliteit is echter wel zeer klein, wat de waarschijnlijkheid dat er een significant verband gevonden wordt, verkleint. De kans op vertraging of het niet behalen van het diploma voor studenten met een West-Europese migratieachtergrond en meertalige studenten is in dit model niet significant vergeleken met studenten zonder migratieachtergrond en enkel het Nederlands als thuistaal. Studenten uit andere vooropleidingen dan 'aso1' hebben telkens meer kans op vertraging en het niet behalen van hun diploma. Dat effect is het grootst voor studenten die niet uit het aso komen.

In het tweede model wordt de screeningscore weggelaten. Dat leidt tot een significante, maar relatief kleine verlaging van de voorspellende waarde van het model. Wanneer er in het tweede model naar de onafhankelijke variabelen gekeken wordt, is er een lichte verhoging van het risico voor oudere studenten en een kleine verlaging van het risico voor mannen. Dat laatste komt omdat mannen gemiddeld iets hogere scores op de academische taalvaardigheidscreening dan vrouwen, maar minder kans hebben op het (tijdig) behalen van hun diploma. Voor studenten met een andere nationaliteit verandert er weinig. Verder is er een kleine stijging van het risico op het niet behalen van een diploma voor studenten met een lagere SES, net als voor meertalige studenten. Voor studenten met een migratieachtergrond blijft de situatie ongeveer gelijk. Over het algemeen lijkt het weglaten van de screeningscore dus een relatief klein effect te hebben op de voorspellende waarde van de demografische achtergrondfactoren. Wat de vooropleiding betreft, wordt wel een grotere impact opgemerkt. Het risico van studenten op vertraging en vooral op het niet behalen van hun diploma vergroot in het tweede model aanzienlijk, met een sterke stijging van het risico voor niet-aso-vooropleidingen: studenten in deze groep hebben bijna zes keer zoveel kans om vertraging op te lopen vergeleken met studenten uit 'aso1' en bijna dertig keer zoveel kans om hun diploma niet te behalen; een aanzienlijke stijging ten opzichte van het eerste model.

Conclusie en discussie

Meer open hoger onderwijssystemen maken soms gebruik van een taalvaardigheidscreening aan de start om potentiële risicostudenten in een vroeg stadium op te sporen. Eerder onderzoek toonde al een samenhang aan met studieresultaten in het eerste jaar (De Moor & Colpaert, 2019; De Wachter, et al., 2013; Heeren, et al., 2020), maar het is beleidsmatig ook interessant om te kijken naar studiesucces op langere termijn. De taalvaardigheidscreening vertoont dan een kleine, negatieve correlatie met studieduur. Verder is de screeningscore van studenten die vertraging oplopen ook lager dan studenten die hun diploma binnen de beoogde drie jaar behalen. De groep die geen diploma behaalt, scoort significant lager dan de andere twee groepen.

Na controle voor achtergrondfactoren, blijkt de taalvaardigheidscreening nog steeds een kleine, maar significante voorspeller te zijn. Als de screeningscore wordt weggelaten uit het model, blijkt die voornamelijk een effect te hebben op het risico van studenten die niet uit het aso komen. Deze resultaten liggen in lijn met de resultaten van Heeren, et al. (2020) en de verwachtingen op basis van het model van Hulstijn (2015). Voor de cesuur geldt dat hoe lager die wordt gelegd, hoe lager de kans op het (tijdig) behalen van een bachelordiploma wordt. Toch zijn er steeds uitzonderingen. Zoals eerder aangegeven, kan dit een gevolg zijn van het feit dat taalvaardigheid slechts een van de vele factoren is die studiesucces beïnvloeden. Daarnaast is een test slechts een momentopname, waarna studenten nog kunnen evolueren. Met de huidige cesuur is er nog steeds een groep die tijdig zijn diploma behaalt, wat aantoont dat die cesuur, ook als die lager zou liggen, nooit te strikt mag worden geïnterpreteerd of te zware gevolgen mag hebben.

Als beperking bij deze studie geldt dat het meetinstrument vooral een praktische, eerder korte screening is met een breed construct. Dat maakt enerzijds dat de screening gemakkelijk af te nemen is, maar heeft anderzijds tot gevolg dat het enkel een ruwe indicatie geeft van academische woordenschatkennis en leesvaardigheid. Dat laatste blijkt ook uit de beperkte betrouwbaarheid van de screening. In een low-stakes context waarin studenten in een beperkte tijdspanne een indicatie van hun academische taalvaardigheid moeten krijgen is dit aanvaardbaar. Als er echter meer gevolgen zouden zijn dan de louter informatieve functie die de screening nu heeft, dan is een instrument met meer items noodzakelijk. Daarnaast is de screening slechts aan een aantal faculteiten van een universitaire instelling in Vlaanderen afgenomen. Verder onderzoek is dus nodig met meer uitgebreide instrumenten, ook in andere instellingen, faculteiten en opleidingen. Toekomstig onderzoek kan ook focussen op de meerwaarde van algemene academische taalvaardigheden bovenop disciplinespecifieke vaardigheden alsook andere cognitieve vaardigheden in de verschillende vakgebieden. Tot slot is het niet omdat studenten hoog scoren op een talig meetinstrument, dat ze daardoor geen moeilijkheden zullen ondervinden met

het taalgebruik in een academische context. Een test kan, door beperkingen inherent aan een testsituatie, immers nooit het geheel aan vaardigheden en kennis weerspiegelen uit het academische domein (Kane, 2013).

Ondanks de beperkingen, hebben de resultaten van deze studie enkele belangrijke implicaties voor de praktijk van het hoger onderwijs. Zo blijkt een korte, low-stakes taalvaardigheidsscreening aan de start van universitaire studies studenten en beleidsmakers niet enkel informatie te kunnen verschaffen over het studiesucces in het eerste jaar, maar ook op langere termijn. Voor bepaalde groepen studenten, en dan vooral voor studenten die niet uit het aso komen, kan het inzetten op academische taalvaardigheid de kans op het (tijdig) behalen van hun universitair diploma mogelijk doen toenemen. Verder onderzoek naar succesvolle remediëringinitiatieven is dan ook noodzakelijk. Deze screeningsaanpak kan daardoor bovendien productiever en mogelijk minder stigmatiserend zijn dan een model dat enkel rekening houdt met statische achtergrondvariabelen.

Literatuur

- Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. [intern rapport].
- Declercq, K. & Verboven, F. (2010). *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten: Tijd om het beleid bij te sturen?* Centrum voor economische studiën, KU Leuven.
- De Moor, A. & 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?* Tiel: Lannoo.
- De Wachter, L., & 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.
- De Wachter, L., 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.
- Douma, W.H. (1960). *De leesbaarheid van landbouwbladen: een onderzoek naar en een toepassing van leesbaarheidsformules* (Bulletin 17). Afdeling Sociologie en Sociografie van de Landbouwhogeschool: Wageningen.
- Elder, C., Bright, C., & Bennet, S. (2007). The role of language proficiency in academic success: Perspectives from a New Zealand university. *Melbourne Papers in Language Testing*, 12(1), 24-58.
- Glorieux, I., Laurijssen, I. & Sobczyk, O. (2015). *Studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs in Vlaanderen. Een analyse van de impact van kenmerken van studenten en van opleidingen*. Leuven: Steunpunt 'Studie- en Scholloopbanen'.

Bepaalt taal wie het haalt?

- Fouché, I., van Dyk, T., & Butler, G. (2017). An "enlightening course that empowers first years"?: A holistic assessment of the impact of a first-year academic literacy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 27, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.02.006>.
- Heeren, J., Speelman, D., & De Wachter, L. (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*, <https://DOI:10.1080/13670050.2019.1709411>
- Hulstijn, J.H. (2015). *Language Proficiency in Native and Nonnative speakers: Theory and Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Armonk, NY: IBM.
- Jackman, S. (2020). *pscl: Classes and Methods for R Developed in the Political Science Computational Laboratory*. United States Studies Centre, University of Sydney. Sydney. R package version 1.5.5. URL <https://github.com/atahk/pscl/>.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2020). The interplay between academic writing abilities of Dutch undergraduate students, a remedial writing programme, and academic achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-12.
- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens, W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Conick, T., Gressens, K., Wenselaer, C., & Santy, L. (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar de achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Lacante, M., Meyrem, A., Van Esbroeck, R., Lens, W., De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Lieve, H. & van Gelderen, A. (2014). Zijn taaltoetsen bruikbaar voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid? De casus van Hogeschool Rotterdam. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 10-20.
- Linacre, J. M. (2012). *Winsteps@ Tutorial 4*. Geraadpleegd op 8 januari 2020, via <https://www.winsteps.com/a/winsteps-tutorial-4.pdf>
- Linacre, J. M. (2019). *Winsteps@ Rasch measurement computer program* (Versie 4.4.2.). Beaverton, Oregon: Winsteps.com
- McNamara, T., & Ryan, K. (2011). Fairness versus justice in language testing: The place of English literacy in the Australian citizenship test. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 161-178. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565438>
- Ministerie van Onderwijs en Vorming (s.d.). *Het voltijds gewoon secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 19 augustus 2020, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs#tweede-en-derde-grad>.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Read, J. (2015). *Assessing English proficiency for university study*. Springer.

- Rombaut, K., Cantillon, B., & Verbist, G. (2006). *Determinanten van de differentiële slaagkansen in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Smedts, D., Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2010). *Een bachelordiploma behalen in het Vlaams hoger onderwijs. Een verkennend onderzoek betreffende de generatiestudenten van 2004-2005 en 2005-2006 (SSL/OD1/2010.36)*. Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen'.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Snow, C.E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328, 450-452. <http://DOI:10.1126/science.1182597>
- Venables, W.N. & Ripley, B.D. (2002). *Modern Applied Statistics with S*. Fourth Edition. Springer, New York. ISBN 0-387-95457-0
- Verlinde, S., & Peeters, G. (2012). Data Access Revisited: The Interactive Language Toolbox. In S. Granger and M. Paquot (Red.), *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford university press. <https://DOI:10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0008>
- van Dyk, T. (2015). Tried and Tested: Academic literacy tests as predictors of academic success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37 (2), 159-186. <https://doi:10.5117/tvt2015.2.vand>