

Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt?

Inspiratie en praktijkvoorbeelden
uit het hoger onderwijs



FORUM TAALBELEID EN TAALONDERSTEUNING HOGER ONDERWIJS
WWW.FORUMTAALBELEIDHOGERONDERWIJS.BE

TAALBELEID & TAAL- ONDERSTEUNING: WAT WERKT?

INSPIRATIE EN PRAKTIJK-
VOORBEELDEN UIT HET
HOGER ONDERWIJS

LANNOO
CAMPUS

ISBN 541 05 749 0952 7 – NUR 842

Vormgeving omslag: Stéphane de Schrevel

Vormgeving binnenwerk: theSWitch

Illustraties: Jordi Heeren

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2019.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag veeleenvoudigd worden en/of openbaar gemaakt,
door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus

Vaartkom 41

3000 Leuven

België

www.lannoocampus.be

Postbus 23202

1100 DS Amsterdam

Nederland

www.lannoocampus.nl

WOORD VOORAF: WAAROM DIT BOEK?

Grote avonturen beginnen klein, zo luidt de leuze. En dat geldt ook voor het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs. In 2009 besluiten drie taalbeleidscoördinatoren om het Forum op te richten. Docenten, taalondersteuners en taalbeleidsmedewerkers uit het hoger onderwijs samenbrengen om hun knowhow en praktijkervaring met elkaar te delen, is alvast hun ambitie.

Taalbeleidsinitiatieven beginnen op dat ogenblik aan diverse hogeronderwijsinstellingen op te duiken. Studenten lopen immers overal tegen dezelfde problematiek aan: het hoger onderwijs confronteert hen met taalgebruik dat niet tot hun dagelijkse jargon behoort, nochtans een taalvariant die ze nodig hebben voor hun studie en voor hun latere professionele leven.

Academisch taalgebruik situeert zich namelijk op een abstracter niveau, uit zich in conceptueler jargon en in een complexere zinsbouw en verwacht van studenten veeleisende denkpatronen. Professioneel taalgebruik kenmerkt zich door specifiekere terminologie, die voor de context van het beroepsleven van de afstuderende relevant is. Daarom is het belangrijk om met beide varianten vertrouwd te raken. Studenten moeten dus de nodige ondersteuning krijgen waardoor ze vakinhouden beter begrijpen en taalvaardiger worden voor hun studie en beroep.

Die ondersteuning werkt beter als ze verankerd is in een breed gedragen taalbeleid. Een visie uitbouwen die door het management op diverse niveaus wordt gedragen en op verschillende wijzen wordt gefaciliteerd om vanuit opleidingen in de praktijk te worden gebracht, zal ongetwijfeld succesvol zijn. Dat laatste is echter geen evidente opdracht: de nood aan een gemeenschappelijk forum waar instellingen met elkaar in dialoog kunnen gaan, blijft ook vandaag nog uiterst relevant.

Tien jaar later zijn we als Forum gegroeid. Zowat alle Vlaamse hogeronderwijsinstellingen zijn vertegenwoordigd. Intussen organiseren we jaarlijks een Forumdag in mei. In 2018 vond de tiende editie plaats. Onder het motto ‘*Verba*

volent, scripta manent' bekronen we een decennium Forum met een boek met 26 inspirerende verhalen.

Dit boek is een verzameling van onderzoeken en *good practices*, die zich op de een of andere manier als waardevol hebben getoond en als inspiratie kunnen dienen voor de eigen onderwijs- of beleidspraktijk. De bijdragen zijn praktisch bruikbaar, gestoeld op wetenschappelijke inzichten of hebben de praktijktoets doorstaan. Hoewel alle bijdragen uit het hoger onderwijs komen, zijn ze ook vertaalbaar naar andere contexten. Een alomvattend overzicht geven van alle taalbeleidsinitiatieven die in het hoger onderwijs in Vlaanderen lopen, wil het boek alvast niet.

Het woord vooraf is een plek om *dank je wel* te zeggen. Dank aan alle collega's die hard aan taalbeleid werken in de diverse instellingen hoger onderwijs in Vlaanderen. Jullie vormen een onschatbare bron aan informatie en inspiratie voor de praktijk van taalbeleid en taalondersteuning. Dank ook aan al wie op de een of andere manier heeft bijgedragen om de publicatie af te werken, om de inhoudelijke logica, punten, komma's of referenties juist te zetten. De Forum-redactie heeft zich een jaar lang ingezet om deze publicatie op orde te krijgen, maar het boek heeft ook mee vorm gekregen door de inspanningen van en discussies met het voltallige Forum. En tot slot: deze publicatie zou er niet geweest zijn zonder de steun van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs en de Nederlandse Taalunie. Ook hartelijk dank daarvoor.

We wensen je veel inspiratie!

Het redactieteam,
uit naam van het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs
www.forumtaalbeleidhogeronderwijs.be

LEESWIJZER

Deze publicatie bestaat uit vijf delen. Ze vertrekt vanuit het meest overkoepelende niveau, namelijk (1) het beleid, en spitst zich dan verder toe op initiatieven (2) in een opleiding, (3) in de lespraktijk en (4) buiten de lespraktijk. Tot slot komen ook initiatieven aan bod die zich focussen (5) op de poort; daarmee bedoelen we de overgang naar het hoger onderwijs.

De indeling in vijf thema's heeft geenszins de bedoeling de leeskeuze van de lezer te beperken. Elk artikel in de publicatie is immers opgesteld om voor alle betrokkenen relevant te zijn. Als lesgever vind je niet enkel goede voorbeelden bij 'in de lespraktijk', maar kan je evenzeer inspiratie opdoen in 'voor het beleid' of 'in de opleiding'. Net zoals in de voorbeelden uit 'in de lespraktijk' ook adviezen voor het beleid staan. Goed taalbeleid is immers de continue afstemming van visie, beleid en praktijk.

We legden dit vijfgangenmenu voor aan enkele experts die alle bijdragen doornamen. Dat zorgde voor een 'aperitief': Hoogleraren Kris Van den Branden en Lieve De Wachter schreven een inleidend woord. Het Nederlands/Vlaams Platform zorgde voor een passend 'dessert' in de vorm van zeven aanbevelingen voor taalvaardigheidsondersteuning.

INHOUDSOPGAVE

Woord vooraf: Waarom dit boek?	5
Leeswijzer	7
Inleiding: Taalbeleid is nog steeds 'hot'	13
<i>Kris Van den Branden & Lieve De Wachter</i>	
1. Wat werkt... voor het beleid?	
• Tien jaar taalbeleid, tien jaar vooruit? Uitdagingen van gisteren, vandaag en morgen	17
<i>Guido Cajot & Jordi Heeren</i>	
• Taalbeleid implementeren: gemakkelijker gezegd dan gedaan?	29
<i>Marieke Vanbuel & Kris Van den Branden</i>	
• Lesgevers professionaliseren volgens het Kameleon-model	37
<i>Leen Schelfhout, Gert Vanthournout, Debbie Van Loo & Ann De Roover</i>	
• Taalontwikkelen lesgeven implementeren: hoe doe je dat?	47
<i>Joke Vrijders & Pieterjan Bonne</i>	
• Engels in het hoger onderwijs: <i>a recipe for success</i>	59
<i>Heleen Vander Beken & Ellen De Bruyne</i>	
2. Wat werkt... in de opleiding?	
• Stapsgewijze inbedding van een leerlijn academische taalvaardigheid	69
<i>Guido Cajot, Mit Leuridan, Wim De Beuckelaer & Marie-Anne Baert</i>	
• De teksttrainer als methodiek om betere teksten te produceren	87
<i>Ilse Mestdagh</i>	
• Het routeboek: een gps bij taaltaken	101
<i>Ans Hubert</i>	
• Toegankelijke tools ontwikkelen in samenspraak met vakdocenten Kleuteronderwijs	109
<i>Marleen Ost & Hanne De Coninck</i>	

- De Digitaalkit, een online schrijfhulp voor startende leraren lager onderwijs 121
Martien Geerts & Hilde Vanbrabant
 - Deviens l'instituteur van de toekomst! Naar een tweetalige lerarenopleiding 129
Hilde Van Lindt, Ester Magis & Anne Posma
- 3. Wat werkt...
in de lespraktijk?**
- Ik ga op reis en ik neem mee: een scheermes, een kompas en een stafkaart. Over de opbrengsten en valkuilen van technologie in academisch taalonderwijs 139
Jeroen Lievens
 - Peerfeedback: leren door te geven 153
Hilde Rombouts, Wim De Beuckelaer, Dirk Berckmoes, Cedric Vuye & Hubert Nachtegale
 - Observeer een peer: een digitaal leerpad naar schrijfsucces 165
Mit Leuridan & Liesbet Triest
 - Twee eenvoudige manieren om lessen spreekvaardigheid te innoveren 175
Jordi Casteleyn
- 4. Wat werkt...
buiten de lespraktijk?**
- *Socrates is back*: de niet-directieve aanpak bij individuele schrijfcoaching 183
Jordi Heeren & Fieke Van der Gucht
 - Samen thuiskomen in taal! Een succesvol buddyproject in een digitaal Taalhuis 191
Ann Steverlynck
 - Digitale Schrijfhulp – online ondersteuning tijdens het schrijfproces 199
Margot D'Hertefelt & Lieve De Wachter
 - Hoorcolleges volgen – meer dan alleen noteren 211
Pieterjan Bonne, Joke Vrijders & Jordi Casteleyn
 - Studeren met dyslexie: de standaardmaatregelen voorbij 217
Valérie Van Hees

5. Wat werkt...	
aan de poort?	
• De plaats van taal in het studiekeuzeproces: de Columbus-tool <i>Jordi Heeren</i>	227
• Voorbereidingstrajecten voor vluchtelingen en anderstalige nieuwkomers <i>Katrien De Bruyn, Mit Leuridan, Liesbet Triest & Guido Cajot</i>	235
• Taalvoorwaarden bij het toelatingsbeleid onder de loep <i>Bart Deygers</i>	249
• Is het sop de kool waard? Een onderzoek naar de effectiviteit van beginassessments <i>Bart Duriez & Geert Speltincx</i>	255
• Taal telt. Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen <i>An De Moor & Tom Colpaert</i>	267
Slotbeschouwing: Wat werkt? Zeven aanbevelingen voor taalvaardigheidsondersteuning <i>Lisa De Clercq, Lien van Achter & Pieterjan Bonne</i>	277
Referentielijst	289
Referentielijst figuren	305
Redactieteam	307



INLEIDING: TAALBELEID IS NOG STEEDS ‘HOT’

*We vroegen Kris van den Branden en Lieve De Wachter om de bijdragen door te nemen en een inleidende reflectie neer te pennen. **Kris Van den Branden** is hoogleraar taalkunde en leraaropleider aan de faculteit Letteren van de KU Leuven. Hij is ook de academisch verantwoordelijke van het Centrum voor Taal en Onderwijs en was jarenlang hoofd van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. **Lieve De Wachter** is hoogleraar Nederlandse taalbeheersing en academisch Nederlands (KU Leuven). Ze is coördinator van het Academisch Schrijfcentrum en is samen met Kris Van den Branden promotor van het talenbeleidsproject aan KU Leuven.*

Als er één ding is dat deze publicatie duidelijk maakt, dan is het dit: taalbeleid is nog steeds *hot*. De hype is nog niet voorbij. Onafhankelijk van elkaar ontstaan er in een toenemend aantal instellingen hoger onderwijs vergelijkbare initiatieven voor studenten, zowel aan de poort, als in en buiten de lespraktijk. Daarnaast ontstaan (vaak in dezelfde instellingen) initiatieven voor docenten in de vorm van docentenprofessionalisering en –ondersteuning. Veel van die initiatieven worden door de opleiding en/of door de instelling gedragen, vanuit een breed taalbeleid. Daaruit blijkt een groeiend bewustzijn voor het feit dat (a) studenten een hoog niveau van taalcompetenties moeten verwerven om klaar te zijn voor de arbeidsmarkt en het maatschappelijk leven in de 21^{ste} eeuw, en (b) dat in het hoger onderwijs zelf stevige eisen worden gesteld aan de schrijf-, lees-, luister-, spreek- en informatieverwerkingsvaardigheden van de studenten. Die competenties groeien niet zomaar, gewoon doordat studenten deelnemen aan hoger onderwijs. Nee, het hoger onderwijs moet zelf actie ondernemen opdat studenten tijdens hun opleiding relevante taalcompetenties kunnen ontwikkelen. En blijkbaar neemt het hoger onderwijs zijn/haar verantwoordelijkheid daar ook voor op!

Uit deze publicatie blijkt ook dat werken aan taalbeleid heel verschillende vormen kan aannemen. Daarbij is het samenspel tussen bottom-up-praktijken en top-downbeleidsinitiatieven echter altijd van groot belang. Acties zonder visie stranden snel in gemorrel in de marge, een visie zonder acties wordt snel een lege doos. Hoopgevend is ook dat de bijdragen in deze publicatie een brede kijk op taalbeleid weerspiegelen, waarbij niet alleen wordt ingezet op het remedië-

ren van de meest acute problemen van studenten met een bepaald profiel, maar op het preventief integreren van taalzorg voor alle studenten in doorgaande leerlijnen. Hoopvol is ook dat het belang van brede evaluatie en van allerlei vormen van feedback steeds structureler wordt ingebed in die ondersteuning van studenten. In dit verband mag het potentieel van digitale hulpmiddelen niet onderschat worden.

Acties zonder visie stranden snel in gemorrel in de marge, een visie zonder acties wordt snel een lege doos.

Taalbeleid in het hoger onderwijs zal (nog meer morgen dan vandaag) inclusief zijn of het zal niet zijn. Met een steeds meer ‘diverse’ studentenpopulatie – divers in alle mogelijke betekenissen – groeit de nood aan initiatieven die voor alle studenten zinvol zijn. Voorbereidingstrajecten moeten nog meer rekening houden met de talige eisen in het hoger onderwijs en moeten durven diversifiëren, als daar nood aan is. Een voldoende taalbeheersing in een architectuuropleiding betekent niet noodzakelijk hetzelfde als een voldoende taalbeheersing in een opleiding Rechten, laat staan in een opleiding Digitale Media of Multimedia en Webdesign. En wat met de dictatuur van het B2-niveau? Is dat wel voor alle vaardigheden de meest voor de hand liggende norm? Het hoger onderwijs mag niet nalaten de taalvoorwaarden in het toelatingsbeleid van de verschillende instellingen blijvend kritisch onder de loep te nemen.

Ten slotte zal taalbeleid in het hoger onderwijs ook in toenemende mate meertalig zijn. Instellingen hoger onderwijs krijgen steeds vaker de vraag hoe ze met het Engels omgaan, en hoe ze de uitgebreide talencompetenties van hun multiculturele studentenpopulatie positief kunnen benutten. Taalbeleid is dus zeker ook minstens ‘talenbeleid’ en dat is maar goed ook.

**WAT WERKT
VOOR HET BELEID?**

TIEN JAAR TAALBELEID, TIEN JAAR VOORUIT? UITDAGINGEN VAN GISTEREN, VANDAAG EN MORGEN

Guido Cajot is taalcoördinator van UC Leuven-Limburg en is er ook lector Nederlands in de lerarenopleiding. **Jordi Heeren** werkt aan het Universitair Talencentrum van KU Leuven (ILT) waar hij als docent academische vaardigheden lesgeeft aan studenten van de faculteit Sociale Wetenschappen.

Taalbeleid in het hoger onderwijs: van incidenteel naar structureel

Een taalbeleid als noodzakelijk element van het hoger onderwijs gaat samen met demografische veranderingen in de maatschappij (Halewijn, Jansen & Raijmakers-Volaart, 2002). Wanneer in het (hoger) onderwijs meer studenten met diverse achtergronden (educatief, sociaal, talig) instromen, wordt ook talige ondersteuning noodzakelijk. Als definitie van wat een taalbeleid moet zijn, wordt in Vlaanderen vaak Van den Branden (2004, p.51) geciteerd: “Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.” In de beginfase van taalbeleid in het hoger onderwijs lijkt het er echter op dat de verschillende ideeën nog niet echt tot concrete realisaties leiden: “Taalbeleid in het hoger onderwijs staat nog in zijn kinderschoenen en van een instellingsbreed taalbeleid is nog in geen instellingen of opleidingen in Nederland sprake” (Halewijn, Jansen & Raijmakers-Volaart, 2002, p.30).

Veel hogescholen en universiteiten gingen op zoek naar middelen en er werden talrijke projecten rond taalondersteuning ingediend en goedgekeurd bij verschillende onderwijsfondsen per instelling of federaal. Voor financiering zorgde in Vlaanderen vanaf 2008 vooral het financieringsdecreet van het Ministerie van Onderwijs in de vorm van het Aanmoedigingsfonds (AMF). Het moest instellingen hoger onderwijs de kans geven een diversiteitsbeleid te ontwikke-

len en maatregelen te treffen die de instroom, doorstroom en uitstroom van ondervertegenwoordigde studentengroepen in het hoger onderwijs bevorderden. De conceptnota koos voor drie doelgroepen: studenten (a) uit ondervertegenwoordigde socio-culturele en socio-economische groepen (SCSE); (b) met een functiebeperking (SFB) en (c) tweedekansstudenten (TKS). En waar in het begin de middelen van het Aanmoedigingsfonds gebruikt werden voor anders-talige studenten, kozen hoger onderwijsinstellingen voor een diversiteitsbeleid voor alle studenten. In 2008 formuleerde de algemeen directeur van de toenmalige KHLim, Willy Indeherberge, dit nog als een “*design for all*” met specifieke ondersteuning van studenten uit kansengroepen.”

Het taalbeleid was nog maar pas opgestart en na publicaties zoals die van Rooijackers, van der Westen en Graus (2009) en Van Hoyweghen et al. (2010), verscheen in 2010 ook het boek met de sprekende titel: *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* van Elke Peters en Tine Van Houtven (Peters & Van Houtven, 2010a). Het was een verzameling van theoretische principes en praktijkvoorbeelden onderliggend aan het taalbeleid, voornamelijk in Vlaanderen, op dat moment. Behoefteanalysen of ook screenings, waarbij gepolst werd naar de noden, behoeften en problemen, voornamelijk bij de groep instromers, waren op dat moment sterk aanwezig. In de taalbeleidscyclus die Van den Branden (2010a) vooropstelt, zijn dit typerende activiteiten aan het begin van de cyclus, opdat het onderwijsteam kan achterhalen wat de specifieke problemen en noden zijn bij welke groepen van studenten om zo gericht begeleiding en ondersteuning te kunnen ontwikkelen. In deze tekst proberen we uit te tekenen welke weg het taalbeleid sindsdien heeft afgelegd, hoe taalbeleid vandaag vorm krijgt en wat de uitdagingen zijn voor de toekomst.

De evolutie van het taalbeleid in kaart gebracht: een verkennende studie

Om de evolutie van het taalbeleid in het hoger onderwijs in Vlaanderen in kaart te brengen, werd een kwalitatieve bevraging uitgevoerd bij twaalf taalbeleidsmedewerkers en coördinatoren uit elf Vlaamse hogeronderwijsinstellingen. Voor de interviews werd gebruikgemaakt van sleutelrespondenten die als centrale personen binnen het taalbeleid kunnen worden beschouwd en vanwege hun helikopterperspectief een goed zicht hebben op het geheel en de evoluties doorheen de tijd. De bevraging gebeurde op basis van een schriftelijke vragenlijst met open vragen die online werd afgenomen. De vragen werden

eerst voorgelegd aan een selecte groep experts van het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs, waarna ze werden aangevuld en aangepast. De afname van de vragenlijst liep van december 2017 tot januari 2018 en eventuele onduidelijkheden werden nadien via e-mail aangevuld. Deze schriftelijke vorm van een gestructureerde bevraging miste enigszins de flexibiliteit en spontaneïteit van een mondeling interview, maar maakte het wel mogelijk om bij een groep experts die op uiteenlopende locaties werken, kwalitatieve data te verzamelen op een moment waarop het hen paste (Baarda et al., 2014). De geschreven interviews werden vervolgens gecodeerd door de onderzoekers. Daarvoor werd eerst open gecodeerd, waarna de onderzoekers de verschillende codes onderbrachten in bredere categorieën. Een overzicht van de respondenten en hun achtergrond op het moment van de bevraging is terug te vinden in Tabel 1.

Instelling	Aantal jaren als taalbeleids-medewerker	Percentage taalbeleid respondent	Percentage taalbeleid totaal	Aantal collega's
Erasmushogeschool Brussel	1 jaar of minder	50	140	alleen
Vives	1 jaar of minder	20	40	alleen
AP Hogeschool Antwerpen	3-5 jaar	100	170	Meer dan 4
Hogeschool Gent	3-5 jaar	/	/	2
Universiteit Gent	3-5 jaar	60	150	1
Hogeschool West-Vlaanderen	5-10 jaar	20	30	1
KU Leuven	5-10 jaar	/	100	3
Odisee	5-10 jaar	50	480	Meer dan 4
UCLL	5-10 jaar	20	175	alleen
UCLL (lerarenopleiding)	5-10 jaar	10		Meer dan 4
Arteveldehogeschool	langer dan 10 jaar	30	120	2
Universiteit Antwerpen	langer dan 10 jaar	100	320	4

Tabel 1 **Overzicht van de respondenten**

Een paar respondenten zijn recent aan de slag als taalbeleidsmedewerker, maar de meesten van hen zijn al langer bezig. Opvallend zijn de grote verschillen qua percentage ‘Taalbeleid’ in de opdracht van de respondenten. Enerzijds valt op dat sommigen honderd procent opdracht hebben en anderen tien, twintig of meer. Bij navraag werd vastgesteld dat in de loop van de jaren dit percentage geregeld werd bijgesteld. Het aantal collega’s ‘Taalbeleid’ is ook sterk verschillend: sommigen werken alleen, anderen hebben een klein team van twee tot zelfs vier collega’s. Uit de bevraging blijkt ook dat een taalbeleidsmedewerker vele namen kan hebben: talenbeleidscoördinator, verantwoordelijke taalbeleid, talenbeleidsmedewerker, trekker Taalbeleid LER, promotor taalbeleidsinitiatief en zelfs adviseur taalbeleid en taalondersteuner. In Odisee, gevolgd door Universiteit Antwerpen, wordt het sterkst ingezet op taalbeleid.

Inbedding en financiering

Een eerste interessante vraag betreft de evolutie van de inbedding van het taalbeleid in de verschillende instellingen. Over het taalbeleid in Vlaanderen in 2010 concludeerde Kuiken (2010) immers dat veel instellingen initiatieven ontwikkeld hebben, maar dat ze zoekend zijn naar manieren om hun initiatieven structureel in te bedden. Daarom polsten we in de vragenlijst naar de structurele inbedding van het taalbeleid binnen de verschillende instellingen. Als we kijken naar de evolutie van die inbedding, zien we dat twee instellingen nog geen rapportering maken van een evolutie, omdat ze nog niet gestart zijn of omdat ze nog niet lang genoeg aangesteld zijn om een beeld te hebben van een evolutie. Acht van de elf instellingen spreken echter van een structureel centraal gefinancierd taalbeleid. Meestal valt het taalbeleid onder de centrale diensten, zoals studieadvies, studentenbeleid of diversiteitsbeleid, bij één instelling zit het taalbeleid bij de bibliotheek. Drie instellingen met centrale financiering kregen bijkomende structurele middelen binnen de verschillende opleidingen. Een vierde geeft aan dat verschillende opleidingen eigen bijkomende, niet structureel vastgelegde, middelen aanwendden. Naast de acht instellingen die centraal gefinancierd worden, werkt een instelling met tijdelijke structurele middelen voor een jaar, en nog een andere instelling geeft aan dat het taalbeleid wel structureel verankerd is, maar binnen één opleiding. Daar functioneert het als een ‘expertisecel’, die van daaruit niet alleen diensten verleent aan de eigen opleiding, maar ook aan andere opleidingen in de organisatie. Een instelling heeft nog geen structurele inbedding, maar geeft aan dat die er wellicht aankomt.

Het lijkt er dus op dat structurele verankering - een van de doelstellingen die een decennium geleden nog voorop op de agenda stond - bij de meerderheid van de instellingen is behaald. De weg naar die structurele verankering is bij de instellingen wel anders verlopen. Bij de vraag hoe de inbedding verschilt met de beginfase van het taalbeleid geven vijf respondenten aan dat ze gestart zijn met projectmiddelen, drie maken daarbij expliciet vermelding van het Aanmoedigingsfonds, al dan niet aangevuld met centrale middelen. Vanuit die projectmiddelen zijn zij dan gegroeid naar centrale financiering. Hier is duidelijk het olievelkprincipe van kracht, waarbij succesvolle initiatieven kunnen evolueren naar vaste elementen binnen het onderwijs (Van den Branden, 2010a). In een van die vijf instellingen evolueerde de na een tijd bekomen centrale positie uiteindelijk naar een structurele inbedding binnen een specifieke opleiding, waar het dan functioneert als expertisecel voor de hele instelling. Twee instellingen zijn van in het begin gestart met centrale middelen, zij geven aan dat er vooral

**Het lijkt er dus op dat structurele verankering –
een van de doelstellingen die een decennium geleden
nog voorop op de agenda stond – bij de meerderheid
van de instellingen is behaald.**

een schaalvergroting heeft plaatsgevonden in hun werkwijze, van enkele opleidingen en specifieke doelgroepen naar alle opleidingen en alle studenten. Het lijkt er dus op dat verschillende instellingen er op diverse manieren in geslaagd zijn om een vorm van structurele verankering te vinden voor hun taalbeleid. Het toont ook dat er geen vast pad naar inbedding bestaat en dat het taalbeleid meestal binnen de centrale diensten eindigt, maar een enkele keer toch lokaler verankerd wordt. Tweemaal werd ook een verandering in beleid aangehaald als de reden voor het verschuiven van het takenpakket: het fusioneren van hogescholen of de integratie van het taalbeleid in een andere dienst.

Takenpakket

In 2010 stonden de noden, behoeften en de rechtstreekse ondersteuning van de student duidelijk centraal. Onze bevraging brengt in kaart waar de taalbeleidsmedewerkers op dit moment mee bezig zijn door hen te vragen wat hun belangrijkste opdrachten zijn. De antwoorden waren omvangrijk en bevatten zeer uiteenlopende taken. Ze werden uiteindelijk ingedeeld in vier categorieën: (1) studentgerichte taken, (2) docentgerichte taken, (3) beleidsgerichte taken en (4) externe aangelegenheden.

Categorie	Taak/Opdracht	# vermeldingen
Studentgericht	Materiaal studenten HO	7
	Ondersteuning studenten HO	7
	Screening & behoefteanalyse	3
	Ondersteuning studenten SO	2
	Ondersteuning leerkrachten SO	1
	Materiaal studenten SO	1
Docentgericht	Professionalisering	7
	Ondersteuning	4
Beleidergericht	Overleg	6
	Coördineren	5
	Leerlijnen	3
	Visieontwikkeling	1
	Ondersteuning taalbeleidsmedewerkers in de opleidingen	3
Extern	Overleg & conferenties	5
	Onderzoek & publicaties	2
	Projecten	2

Tabel 2 Takenpakket taalbeleidsmedewerkers

In de eerste plaats zijn de meeste taken nog steeds studentgericht, namelijk alles wat te maken heeft met didactisch materiaal en ondersteuningsinitiatieven. Voor het materiaal worden digitale hulpmiddelen en kijkwijzers vermeld. Voor de didactische ondersteuning zorgen de taalmedewerkers zowel voor extracurriculaire initiatieven zoals workshops en persoonlijke ondersteuning (bv. rond schrijven en presenteren) als inclusieve ondersteuning, binnen de vakken (bijvoorbeeld feedbacksessies bij schrijfoopdrachten). Opvallend daarbij is dat screenings, taaltesten en behoefteanalyses minder aan bod komen dan verwacht, zeker als er teruggekeken wordt naar de beginjaren van taalbeleid in hoger onderwijs. In plaats daarvan komt de ondersteuning van studenten veel meer op de voorgrond te staan. Dat is niet onlogisch, volgens de taalbeleidscyclus wordt in de beginfase van taalbeleid zeer sterk ingezet op screenings en behoefteanalyses, waar die focus wat afneemt in de volgende stappen (Van den Branden, 2010a). In enkele instellingen neemt screening wel nog steeds een duidelijke plaats in binnen het taalbeleid. Opvallend daarnaast is dat verschillende instellingen de brug leggen naar het secundair onderwijs en ook ondersteuning voor leerlingen en leerkrachten in het middelbaar onderwijs aanbieden.

Voorbeelden van ondersteuning studenten	Voorbeelden van ondersteuning docenten
<ul style="list-style-type: none"> • Taalworkshops & infosessies • (op maat van de opleiding) • Digitale tools • <i>Writing clinics</i> • Persoonlijke ondersteuning • Zelfstudiepakketten • Checklists en kijkwijzers • Academische taalvaardigheid voor anderstalige nieuwkomers • Coördineren peer-to-peerwerking • (Centraal) Taalpunt/taalbureau • Workshops secundair onderwijs • Nascholingen secundair onderwijs 	<ul style="list-style-type: none"> • Advies aan de opleidingen • (taal-assessments, instructies bij instructies, leerlijnen) • Overleg met docenten over hun inhoudelijke doelen • Taalbeleidinstrumenten aanreiken • Methodieken aanbrengen (TOL) • Studiedagen en opleidingen

Tabel 3 Voorbeelden van ondersteuning studenten en docenten

Naast studentgerichte initiatieven, zorgt de taalbeleidsmedewerker voor professionalisering en ondersteuning van docenten. Dat betekent concreet het organiseren van workshops, interne studiedagen en bijscholingen, maar ook het ondersteunen van docenten bij het geven van hun vak, bijvoorbeeld door *coaching teacher design teams*. Taalontwikkelen lesgeven en meertaligheid zijn concrete onderwerpen die vaak terugkomen. Een derde focus bestaat uit de beleidsgerichte taken. Daarin komt voornamelijk overleg en coördinatie aan bod, samen met het uitstippelen van leerlijnen en het ondersteunen van de taalbeleidsmedewerkers binnen de opleidingen. Ten slotte houdt het takenpakket van de taalbeleidsmedewerker nog opdrachten in rond netwerken en expertiseverwerving. Lid zijn van expertengroepen zoals het *Forum Taalbeleid en Taalondersteuning* en het *Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs* zijn hiervan voorbeelden. Daarnaast zijn ook studiedagen en conferenties, bijscholingen en adviesnota's belangrijk.

Uit deze bevraging blijkt dat een taalbeleidsmedewerker een heel divers takenpakket heeft en dat die taken op verschillende niveaus uit te voeren zijn. Dat sluit aan bij het achtbaanmodel van Van Eerd en Kwakman (2017) dat de taalbeleidsmaker op het snijpunt van beleid en onderwijspraktijk zet. Daarbij houdt hij een moeilijk evenwicht in stand: helt hij te sterk over naar de onderwijspraktijk, dan verliest hij zijn grip op de beleidsmatige kant van zijn werk, helt hij te

sterk over naar het beleid, dan wordt het taalbeleid misschien een papieren tijger met weinig slagkracht (Van den Branden, 2015). Coördineren en overleg zijn daarom belangrijke, steeds terugkerende sleutelwoorden naast ondersteuning en professionalisering.

Na 2018: verwezenlijkingen en uitdagingen voor de toekomst

In onze vragenlijst polsten we ook naar wat de taalbeleidsmedewerkers als belangrijkste verwezenlijkingen zien. Daar komen de ontwikkelde materialen en ondersteuningsinitiatieven voor studenten aan bod, net als de uitwerking van een professionaliseringstraject voor docenten. Wat echter vaker als belangrijkste realisatie naar voren komt, is de goedkeuring van een taalbeleidsplan en/of een overkoepelende visietekst. Dit gaat natuurlijk samen met de zoektocht naar een structurele inbedding die in de meeste instellingen pas redelijk recent verankerd is. Die verankering, samen met de aanstelling van vaste medewerkers en het creëren van een draagvlak binnen de hele instelling, worden dan ook verschillende keren vermeld. De twee instellingen waar nog geen langdurige, structurele verankering is, halen de visietekst aan als belangrijkste realisatie en bijgevolg de verankering als grote uitdaging.

Naast belangrijke realisaties, vroegen we ook naar wat de respondenten als uitdagingen zagen voor het taalbeleid. Een eerste heeft te maken met het uiteenlopende takenpakket van de taalbeleidsmedewerker. De helft van de respondenten vermeldt immers uitdagingen die te maken hebben met de coördinatie van het hele gebeuren: samenwerking op verschillende niveaus, de coördinatie en de optimalisatie van het beleid en het afbakenen van prioriteiten zijn elementen die daarbij aan bod komen. Daaraan wordt in enkele gevallen ook het relevant houden van het beleid gekoppeld. Het taalbeleid blijkt, hoewel het in veel gevallen een structureel ingebed gegeven is, binnen de meeste instellingen toch te moeten blijven werken aan zijn positie en zijn zichtbaarheid. Daarnaast is een terugkerend thema de professionalisering van docenten, met name rond taalontwikkeland lesgeven. Ook hier is het opmerkelijk dat dit zowel bij de verwezenlijkingen als de uitdagingen terugkomt, wat aantoont dat het professionaliseringsaanbod iets is om trots op te zijn, maar nog niet als evident kan worden beschouwd.

Een uitdaging die Folkert Kuiken in 2010 reeds aangaf en die recenter ook terugkeert in de literatuurstudie van Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017), over taalbeleid in het secundair onderwijs, is de evaluatie van een taalbeleid. Een van de redenen daarvoor is uiteraard dat het moeilijk is om het effect van taalbeleid geïsoleerd te meten. Toch halen acht instellingen aan dat er al een vorm van effectmeting heeft plaatsgevonden. Dat zijn in de meeste gevallen beperkte effectmetingen, effecten van specifieke interventies bijvoorbeeld op slaagcijfers (van een bepaald vak) of tevredenheidsmetingen rond initiatieven. Daarnaast wordt ook gemeten hoe vaak ontwikkelde instrumenten gebruikt worden door hoeveel docenten, en hoeveel studenten gebruikmaakten van de aangeboden vorming. Het wel of niet deelnemen wordt in twee gevallen verbonden met de slaagcijfers. Eén instelling vermeldt daarbij expliciete aandacht voor de achtergrondkenmerken van de studenten om zo na te gaan of de doorstroom van kansengroepen wordt geoptimaliseerd. Sommige studies zetten in op kwalitatieve onderzoeksmethodes zoals focusgesprekken met docenten met onder andere de impact en opvolging van instrumenten en vormingsinitiatieven als onderwerp. Er zijn ook effectmetingen die grootschaliger te werk gaan en bijvoorbeeld de resultaten van een startassessment en de samenhang met achtergrondkenmerken en slaagcijfers nagaan (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; Kil & Mortelmans, 2013). Hoewel er al heel wat initiatieven genomen zijn om aan effectmeting te doen, betreft het in de meeste gevallen eerder beperkte en vaak kwalitatieve data; er is duidelijk vraag bij de respondenten naar meer empirisch en methodologisch onderbouwd onderzoek. Een van de instellingen lost dit op door samen met onderzoekers uit de faculteiten en universitaire centra studies rond de evaluatie van werking en de ondersteuning op te zetten.

Als laatste uitdaging is er de voortdurende controverse of 'taalbeleid' in de toekomst 'talenbeleid' moet worden. In een geglobaliseerde maatschappij is meertaligheid belangrijker dan ooit en daarbij gaat het zowel over het toenemende aantal meertalige studenten als het aanbieden van een meertalig curriculum. De positie van andere talen en met name het Engels in bachelor- en masteropleidingen vormen de kern van het debat. De internationalisering van het hoger onderwijs, en zeker ook de financiering die dit met zich kan meebrengen, zet de positie van het Nederlands als onderwijstaal in het hoger onderwijs

Als laatste uitdaging is er de voortdurende controverse of 'taalbeleid' in de toekomst 'talenbeleid' moet worden.

onder druk. Ook vanuit het taalbeleid zullen hier doordachte keuzes gemaakt moeten worden in samenspraak met elke opleiding en rekening houdend met de specifieke doelstellingen van die opleiding. In diezelfde lijn wordt ook de steeds meertaliger wordende instroom als uitdaging voor de toekomst vermeld. Recente cijfers tonen aan dat meertaligheid meer en meer aanwezig zal zijn in de toekomst. Het onderwijs, ook het hoger onderwijs, zal hiermee rekening moeten houden en een taalbeleid zal hier een essentieel onderdeel van vormen (Geldhof, 2015).

Conclusie

Als conclusie kunnen we stellen dat het taalbeleid een hele weg heeft afgelegd. De titel van het handboek van Peters en Van Houtven in 2010 suggereerde met de woorden ‘De hype voorbij?’ dat taalbeleid in het hoger onderwijs een kort leven beschoren was, maar niets is minder waar. Bijna tien jaar later is taalbeleid immers fundamenteel veranderd en geëvolueerd van een hype naar een meer realistisch, in de opleiding ingebed onderdeel van een groter beleid. Dat wil echter niet zeggen dat de relevantie van een taalbeleid er minder is op geworden. De integratie van taalbeleid in het groter geheel van kwaliteitszorg en studentgerichte ondersteuning, waarin de professionalisering van docenten centraal staat, maakt echter dat taalbeleid een onmisbare schakel geworden is voor vele instellingen hoger onderwijs.

Toch is de positie van taalbeleid niet vanzelfsprekend. Opvallend zijn daarbij de zaken die zowel bij de belangrijkste verwezenlijkingen vermeld worden, als bij de grootste uitdagingen. Dat toont dat het draagvlak en het relevant houden van het taalbeleid samen met de professionalisering van vakdocenten allerminst als evident kunnen worden beschouwd en blijvende aandacht verdienen. Een daarmee samenhangende uitdaging heeft te maken met het uitgebreide takenpakket van de taalbeleidsmedewerker en zijn positie als tussenpersoon tussen het beleid enerzijds en de onderwijspraktijk anderzijds. De taalbeleidsmedewerker moet verschillende bordjes draaiende houden op verschillende niveaus. Ondanks de meestal structureel verankerde positie van taalbeleid, blijft de coördinatie van het taalbeleid een uitdaging.

Wat niet aan bod kwam in de antwoorden van de taalbeleidsmedewerkers, maar wat vaak wordt vermeld wanneer het over uitdagingen van taalbeleid gaat, is ten eerste het vastleggen van uitstroomcompetenties of talige beroepsprofiel-

len. Een analyse van de beroepenvelden van opleidingen en het opstellen van eindcompetenties zorgen voor een duidelijk streefdoel en concrete, toetsbare maatstaven. Een aandachtspunt zal dan zijn die talige competenties niet te verenigen tot gemakkelijk testbare vaardigheden, maar op maat van opleidingen en beroepen geformuleerde taaltaken. Ten tweede zal in de 21^{ste} eeuw ook het digitale leren niet meer weg te denken zijn. Nieuwe media zullen meer en meer gebruikt worden om individuele leertrajecten mogelijk te maken. De uitdaging zal zijn om de tools zodanig te programmeren dat de studenten uitgedaagd worden. Hiervoor zal bijvoorbeeld gaming een belangrijke stimulus zijn. Algoritmes moeten ervoor zorgen dat studenten leertrajecten volgen die studenten aansturen, begeleiden en (adaptief) testen.

Niet alleen het ontstaan van taalbeleid, maar ook de uitdagingen voor de toekomst hangen samen met maatschappelijke en demografische veranderingen. Onderwerpen zoals digitalisering of meertaligheid van zowel de opleiding als van de student, zijn thema's die het taalbeleid zullen uitdagen om te blijven evolueren. We mogen het beleid daarom niet enkel afstemmen op de studenten die nu in het onderwijs zitten, maar moeten flexibel zijn om te kunnen anticiperen op maatschappijveranderingen en de studenten optimaal te kunnen ondersteunen. Een taalbeleid is dan, hoewel niet het enige, wel een cruciaal element voor het onderwijs van morgen.

TAALBELEID IMPLEMENTEREN: GEMAKKELIJKER GEZEGD DAN GEDAAN?

Marieke Vanbuel is verbonden aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven). Ze werkt aan een doctoraatsonderzoek over taalbeleid en taalstimulerende maatregelen in Vlaamse scholen onder begeleiding van Kris Van den Branden. **Kris Van den Branden** is hoogleraar taalkunde en lerarenopleider aan de faculteit Letteren van de KU Leuven. Hij is ook de academisch verantwoordelijke van het Centrum voor Taal en Onderwijs en was jarenlang hoofd van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen.

Steeds meer hogescholen en universiteiten werken aan een taalbeleid: ze denken na over de overgang naar het hoger onderwijs en een eventuele taaltoets die ze daarbij kunnen hanteren, sporen docenten aan om taalontwikkeland les te geven, zetten in op de remediëring van taalzwakke studenten of op een combinatie van verschillende maatregelen. In deze bijdrage gaan we dieper in op het implementatieproces van zo'n taalbeleid: onder welke voorwaarden heeft een taalbeleid de meeste kans op slagen en welke valkuilen kunnen daarbij beter worden vermeden?

Taalbeleid ge(her)definieerd

In Nederland en Vlaanderen kennen we taalbeleid op school als “de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de studenten met als doel hun algehele ontwikkeling en hun onderwijsresultaten te verbeteren” (Bogaert & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2010a).

Buiten onderwijscontexten wordt taalbeleid aan de hand van definities in de internationale literatuur meestal ruimer geïnterpreteerd als een manier om systematisch verandering teweeg te brengen in het talige gedrag van groepen mensen (Cooper, 1989; Kaplan & Baldauf, 1997; Johnson, 2013; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004).

In een onderwijscontext roept de term ‘verandering’ vrijwel onmiddellijk het idee op van verandering in het taalgedrag van de studenten. Vaak is dat ook het meest zichtbare doel van een taalbeleid: men streeft ernaar dat studenten bijvoorbeeld vlotter mondelinge presentaties kunnen geven of beter gestructureerde papers kunnen schrijven. Bij taalbeleid gaat die verandering echter minstens evenzeer over verandering in het talige gedrag van docenten die hun praktijk aanpassen om hun studenten zo goed mogelijk te ondersteunen. Verandering in het talige gedrag van studenten kan maar slagen zodra het talige gedrag van docenten en bij uitbreiding van de opleiding, faculteit of hogeschool verandert.

Taalbeleid als veranderingsmechanisme

Een taalbeleid helpt hogescholen, universiteiten, opleidingen of faculteiten om taalgedrag op een systematische en strategische manier te veranderen. Vooral eer we nagaan hoe een taalbeleid dat kan helpen bewerkstelligen, is *expectation management* op zijn plaats: taalbeleid *an sich* kan pas verandering teweegbrengen als het op een goede manier wordt geïmplementeerd. Tegelijkertijd bestaat er geen ultiem, kant-en-klaar recept voor een effectieve implementatie van een taalbeleid. Iedere instelling is anders en moet dan ook ruimte krijgen om haar eigen beleid te kunnen uitwerken en implementeren.

Taalbeleid *an sich* kan pas verandering teweegbrengen als het op een goede manier wordt geïmplementeerd.

Een taalbeleid kan bovendien maar werken wanneer het vertrekt vanuit de noden die men vaststelt in een bepaalde context. De inhoud van een taalbeleid is ongetwijfeld verschillend voor elke instelling. Terwijl de ene hogeschool of opleiding vaststelt dat haar studenten geen goed gestructureerde notities kunnen nemen tijdens de lessen, stelt de andere vast dat studenten vooral moeite hebben met het presenteren van inhoud voor een specifiek doelpubliek.

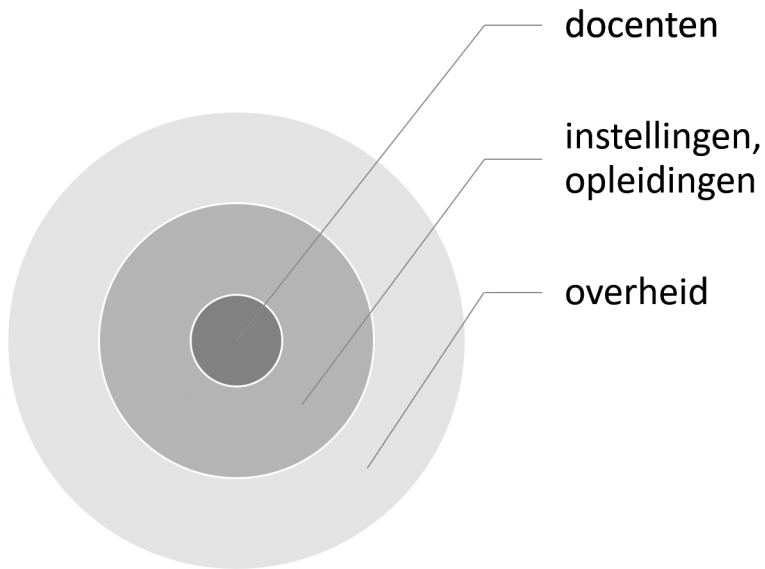
Desalniettemin kunnen we uit verschillende gevalstudies (zie Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017 voor een overzicht) enkele algemenere tendensen afleiden die kunnen helpen bij de implementatie van een taalbeleid. Er zijn een aantal typische knelpunten waarop taalbeleidsimplementatie kan vastlopen:

- Een deel van de docenten ziet het niet als zijn taak om de taalontwikkeling van de studenten te bevorderen, soms omdat het zich daar zelf niet toe bekwaam acht, of nog vaker omdat het taalvaardigheid niet als een probleem ervaart in de eigen lessen. Taalstimulerende maatregelen worden bijgevolg ervaren als iets wat er weer ‘bovenop komt’.
- Er werd al eerder ingezet op taalbeleid, het team was aanvankelijk enthousiast en volgde er zelfs een workshop over, maar toch lijkt het beleid niet uit te monden in een goede praktijk.
- Een deel van het team is het niet eens met de afspraken rond taalstimulering die zijn vastgelegd door het (taal)beleidsteam of de taalcoördinator.
- Er zijn onvoldoende middelen beschikbaar om nieuw materiaal aan te kopen of om de infrastructuur aan te passen, bijvoorbeeld leslokalen die niet geschikt zijn voor groepswork.

Elk van die knelpunten kan vermeden worden wanneer rekening wordt gehouden met een aantal voorwaarden. Dat zijn noodzakelijke voorwaarden voor een taalbeleid dat enige kans op slagen wil hebben, maar geen voldoende voorwaarden: ze geven geen 100 procent garantie op een succesverhaal. Taalbeleidsimplementatie is immers een complex proces.

Taalbeleid als meerlagig proces

Bij een taalbeleid zijn heel wat actoren betrokken. Taalbeleid werd in een toonaangevende studie door Ricento en Hornberger (1996) vergeleken met een ui: het bestaat uit meerdere lagen. In elk van die lagen wordt het taalbeleid voortdurend geïnterpreteerd en geherïnterpreteerd door verschillende actoren (Hornberger & Johnson, 2007; Menken & Garcia, 2010). Alle actoren in die verschillende lagen hebben hun eigen opvattingen en overtuigingen over taal. Die overtuigingen beïnvloeden de manier waarop er in elk van die lagen wordt gedacht over taal en met taal wordt omgegaan.



Figuur 1 Taalbeleid als meerlagig proces (Ricento & Hornberger, 1996)

De buitenste lagen worden doorgaans ingenomen door een overheidsdienst of een centraal orgaan dat (officiële) beslissingen neemt en op die manier richting geeft aan een taalbeleid. Toch hebben ook actoren in de binnenste lagen heel wat autonomie. Instellingen, die zich in de middelste cirkel bevinden, interpreteren en implementeren het beleid uit de bovenste lagen, maar ze voeren evenzeer hun eigen beleid op basis van bestaande praktijken, overtuigingen en eigen ervaringen. In het hart van de ui bevinden zich de docenten, studenten en taalverantwoordelijken die het taalbeleid tot in de lespraktijk brengen.

Hoewel actoren uit alle lagen elkaar beïnvloeden en bijdragen aan het taalbeleid, kunnen docenten gezien worden als het epicentrum van een taalbeleid. Zij zijn net zozeer – en misschien wel de enige echte – taalbeleidsmakers. In deze bijdrage zoomen we in op de wisselwerking tussen de binnenste lagen van het taalbeleidsproces: de instellingen en de docenten.

Voorwaarde 1: de context

Een eerste voorwaarde om een taalbeleid te kunnen doen slagen in de praktijk heeft te maken met het laatste punt uit het lijstje van knelpunten hierboven, namelijk dat er voldoende middelen en ondersteuning beschikbaar moeten zijn

om een goed taalbeleid uit te stippelen en te implementeren. De context waarin het taalbeleid uitgedacht en geïmplementeerd wordt, speelt een zeer belangrijke rol in beleidsimplementatieprocessen (Ball, Maguire & Braun, 2012).

De context omvat onder andere het verleden van de instelling, de studenteninstroom, de gebouwen en andere infrastructuur en de docenten die gerekruteerd worden. Al die aspecten beïnvloeden de mogelijkheden om taalbeleid te implementeren. Dat betekent dat de buitenste lagen uit het ui-model voldoende mogelijkheden moeten genereren zodat actoren in de binnenste lagen genoeg beweegruimte hebben om de vooropgestelde talige doelen te realiseren. Een docententeam in een hogeronderwijsinstelling kan dan wel beslissen om de mondelinge taalvaardigheid van studenten te stimuleren door onder andere in te zetten op interactieve werkvormen in de lessen, als de leslokalen interactie tussen studenten onderling niet mogelijk maken, valt hun plan moeilijk in de praktijk te brengen. In grote aula's lukt dat minder goed dan in kleinere leslokalen en groepen, met als gevolg dat docenten snel hervallen in oude gewoontes.

Voorwaarde 2: gebalanceerde top-down- en bottom-up-beslissingen

Een taalbeleid heeft de meeste kans op slagen wanneer het wordt ontworpen in teamverband. Maar al te vaak werken de verantwoordelijken van een instelling of opleiding onderling een taalbeleid uit met het idee dat reflecteren over doelstellingen gemakkelijker gaat in een klein team. Op die manier rust een taalbeleid op de schouders van een kleine groep mensen die als ware kruisvaarders de overige teamleden moeten proberen te overtuigen en doordringen van het taalbeleid. Een taalbeleid kan niet door slechts enkelen worden gedragen. Voor docenten lijkt taalbeleid daardoor overigens iets wat het beleidsteam uitzoekt en vervolgens aan hen oplegt (Van den Branden, 2017). Dat brengt veel weerstand met zich mee.

Tegelijkertijd zoeken individuele docenten vaak zelf naar oplossingen wanneer ze in hun lessen met taalproblemen worden geconfronteerd. Dat heeft als gevolg dat iedere docent in zijn eentje steeds opnieuw het warme water probeert uit te vinden. Die versnippering van initiatieven is een van de voornaamste valkuilen die een succesvolle taalbeleidsimplementatie in de weg staan.

Er zijn weliswaar verschillende rollen die teamleden kunnen opnemen bij de uitwerking van een taalbeleid, zoals voortrekkers die het beleid uitwerken,

enthousiastelingen die het uitgewerkte beleid mee willen implementeren of criticasters (Ball et al., 2012), maar zonder de betrokkenheid en steun van het volledige team maakt een taalbeleid geen schijn van kans.

Teams moeten dus samen aan de slag gaan en een taalbeleid uitwerken waar elk lid uit het team tenminste gedeeltelijk kan achter staan. Van in het prille begin van een (nieuw) taalbeleid moeten zoveel mogelijk teamleden betrokken worden bij de bepaling van de doelstellingen en de daaruit volgende acties. Door te vertrekken vanuit concrete, reële noden staat een taalbeleid veel sterker.

Voorwaarde 3: reflectie en evaluatie op geregelde tijdstippen

Eenmaal iedereen op de hoogte is van het taalbeleid en erachter staat, is het evenwel niet de bedoeling dat het taalbeleid zonder meer in handen van de docenten wordt gelaten. Voortdurende reflectie over en evaluatie van het taalbeleid door het gehele team blijven nodig. Indien die opvolging niet gebeurt, doven de initiatieven op termijn uit. Zo stelde een taalbeleidscoördinator vast dat er na enkele maanden niets meer overbleef van de afspraken die gemaakt waren rond schrijfvaardigheid: de beoordelingsroosters werden niet meer gebruikt en ook van de schrijfkaders die studenten konden helpen bij het structureren van hun tekst bleef niet veel meer over. De teamleden waren aanvankelijk nochtans samen tot de focus ‘schrijfvaardigheid’ gekomen en vervolgens enthousiast aan de slag gegaan met de voorbeelden uit de professionaliseringsessies. In vergaderingen werden de initiatieven echter nooit besproken, bijgestuurd of geëvalueerd. Door gebrek aan regelmatige terugkoppeling van de afspraken waren ze weer naar de achtergrond geschoven.

Voorwaarde 4: de individuele docent overtuigd

De individuele docent heeft een erg belangrijke rol in taalbeleidsimplementatie. De docent is immers diegene die het beleid uiteindelijk ook daadwerkelijk moet uitvoeren in de praktijk. Hij wordt beïnvloed door het taalbeleid zoals het in de andere lagen wordt geïnterpreteerd en gevormd, maar hij heeft vanuit de praktijk evenzeer een eigen visie op de aanpak waarnaar toe moet worden gewerkt.

Gezien zijn centrale positie in taalbeleid is het belangrijk dat de individuele docent zich bewust is van de rol die taal speelt in het hoger onderwijs en in de bredere samenleving. Hij moet geëngageerd zijn om de taalontwikkeling van

studenten te bevorderen en te ondersteunen in zijn lessen. Hij moet overtuigd zijn van het nut van de taalstimulerende maatregelen en hij moet bereid zijn om ze uit te proberen en erover te reflecteren, om ze telkens opnieuw uit te proberen. Zonder de actieve en vrijwillige bereidwilligheid van leerkrachten, zo stelt Schleicher (2011, p. 56) in een OESO-rapport naar effectieve onderwijsbeleidsimplementatie, falen de meeste onderwijshervormingen.

De individuele docent heeft een erg belangrijke rol in taalbeleidsimplementatie. De docent is immers diegene die het beleid uiteindelijk ook daadwerkelijk moet uitvoeren in de praktijk.

Zoals ook uit de vorige voorwaarde bleek, kunnen individuele docenten maar warm worden gemaakt voor taalbeleid wanneer ze van bij het begin worden betrokken bij de ontwikkeling van het taalbeleid. Op die manier kan er worden vertrokken vanuit de noden die in de lespraktijk ontstaan en wordt het bewustzijn en het engagement van de docent aangewakkerd.

Voorwaarde 5: de individuele docent autonoom en ondersteund

Tegelijkertijd moet de individuele docent de ruimte en de tijd krijgen om de taalstimuleringsmaatregelen uit te proberen en ermee te experimenteren. Als er vrijwel meteen sancties dan wel beloningen aan de uitvoering van bepaalde maatregelen vasthangen, heeft een beleid weinig kans op slagen (Fullan, 2011).

Bovendien staat vrijheid om taalstimuleringsmaatregelen uit te proberen niet rechtlijnig tegenover ondersteuning. Bij een gebrek aan ondersteuning en enige sturing dreigen docenten ongemotiveerd te geraken. Meer zelfs, vaak is langdurige ondersteuning door (externe) experts aangewezen, zodat transfer naar de reguliere lespraktijk wordt bevorderd en het niet bij eenmalige of tijdelijke pogingen tot bijvoorbeeld meer taalontwikkelen lesgeven blijft (Van Eerde & Hajer, 2008 in Hajer, van Eerde & de Bruijn, 2009). Een eenmalige cursus rond taalontwikkelen lesgeven helpt om deelnemers te prikkelen en bewust te maken, maar zorgt vaak niet voor duurzame verandering in het gedrag van mensen (Elbers, 2012).

Conclusie

In deze bijdrage hebben we vijf voorwaarden geïdentificeerd die van essentieel belang zijn bij de implementatie van een taalbeleid. Een ondersteunende context, gebalanceerde top-down- en bottom-up-beslissingen, regelmatige reflectie en evaluatie van het gevoerde taalbeleid, en betrokken en overtuigde docenten die voldoende ondersteund worden, zijn noodzakelijk om een taalbeleid te kunnen doen landen in de praktijk.

LESGEVERS PROFESSIONALISEREN VOLGENS HET KAMELEON-MODEL

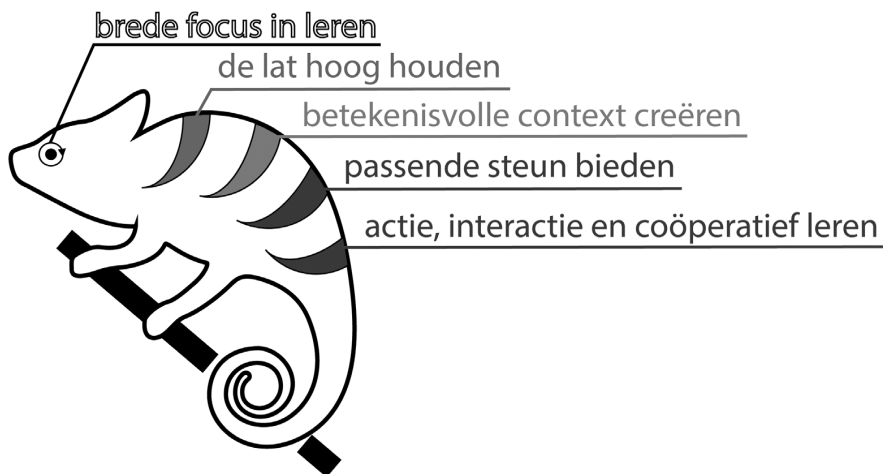
Leen Schelfhout werkt als adviseur taalbeleid en taalondersteuning. **Gert Vanthournout** is onderzoeker en werkt rond de studiemotivatie en leerstrategieën van eerstejaarsstudenten. **Debbie Van Loo** is adviseur gelijke onderwijskansen. **Ann De Roover** is adviseur didactische ondersteuning. Ze werken alle vier binnen de directie Onderwijs en Onderzoek van de Artesis Plantijn Hogeschool.

Lesgevers in het hoger onderwijs staan voor een stevige uitdaging: door de democratisering van het Vlaamse hoger onderwijs worden groepen groter en neemt de diversiteit onder studenten toe (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2018). Zowel op het vlak van voorkennis en studievaardigheden, talige achtergrond, persoonlijke kenmerken en thuissituaties, studiedoeleinden als motivatie zijn er grote verschillen tussen de studenten onderling (bijvoorbeeld Van Rooij et al., 2017). Deze situatie daagt lesgevers uit om verder te kijken dan hun leerinhoud en om een brede focus in lesgeven aan te nemen. Dit houdt in dat lesgevers niet alleen vakinhouden aanbrenge en specifieke leerdoelen bereiken, maar ook dat ze de ontwikkeling van een professionele en maatschappelijke identiteit van elke individuele student doelbewust ondersteunen. Oog hebben voor taal- en communicatievaardigheden, motivatie, leerstrategieën, generieke beroepscompetenties en de persoonlijke ontwikkeling van studenten is daarbij noodzakelijk (Cornford, 2002). Een dergelijke brede focus vraagt vaak bijkomende professionele ontwikkeling en inspanningen van lesgevers, wat een frictie oplevert met de hoge werkdruk die lesgevers reeds ervaren.

Het Kameleon-model, letterwoord voor ‘Kansen op meer leren in onderwijs’, tracht lesgevers te ondersteunen bij die uitdagingen (Schelfhout, Vanthournout, Van Loo & De Roover, 2016). Het woord is een verwijzing naar de kameleon die de lesgever vaak moet zijn: hij moet zich flexibel en snel kunnen aanpassen aan veranderingen en verwachtingen van buiten af. De grondvorm bestaat uit één uitgangspunt, de brede focus in lesgeven, en vier basispijlers: de lat hoog houden, betekenisvolle context creëren, passende steun bieden en actie, interactie en coöperatief leren (zie Figuur 1). De veranderlijkheid zit in het feit dat lesgevers diezelfde basispijlers kunnen gebruiken om te werken aan taalcompeten-

ties, leercompetenties, motivatie, inclusief onderwijs of een combinatie hiervan (Vanthournout, Schelfhout, Lichten, De Roover & Van Loo, 2018). Afhankelijk van de specifieke focus kleurt het model anders.

De lesgever wordt met de vier basispijlers (Figuur 1) uitgedaagd om een krachtige leeromgeving te bouwen, waarin studenten meer kansen krijgen om de aangeboden leerstof diepgaand te verwerken.



Figuur 1 Kameleon-model: uitgangspunt en vier basispijlers

Vier theorieën als basis voor één model

Het Kameleon-model is organisch gegroeid vanuit een intense samenwerking tussen onderwijsondersteuners uit verschillende cellen binnen de directie Onderwijs en Onderzoek van de Artesis Plantijn Hogeschool (AP Hogeschool): de cel Studentgerichte Diensten, de cel Onderwijs en Innovatie en de cel Onderwijsonderzoek. Van bij de start leefde er immers een inhoudelijke en strategische nood om celoverschrijdend samen te werken. Binnen de drie cellen zijn vier collega's verantwoordelijk voor het faciliteren en organiseren van professionalisering en vorming, vanuit hun eigen expertisedomeinen en theoretische kaders. De inhoudelijke overlap tussen de theoretische kaders bleek erg groot en met een éénduidig verhaal was het bereiken van gezamenlijke ondersteuningsdoel makkelijker: lesgevers ondersteunen in hun reflectie over goed

onderwijs en hen stimuleren een brede focus aan te nemen en zo de leerkansen van studenten te verbeteren.

Een literatuurverkenning leverde een overzicht op van (didactische) inzichten uit de vier theoretische kaders (Tabel 1). Uitgebreid overleg tussen de medewerkers herleidde deze inzichten tot vier basispijlers, die later nog geconcretiseerd werden in drie didactische suggesties per pijler (Tabel 2).

Model	Invalshoek	Basisreferentie
Universal Design for Learning	Verzorgen van inclusief onderwijs	Burgstahler & Cory, 2008 Nelson, 2013
Taalgericht vakonderwijs	Ontwikkelen van taalcompetenties	Hajer & Meestringa, 2004
Visible learning	Verhogen van leerrendement	Hattie, 2008
Zelfdeterminatietheorie (Basic Needs Theory)	Stimuleren van motivatie	Vansteenkiste et al., 2006

Tabel 1 Modellen, invalshoeken en basisreferenties van het Kameleon-model

Universal Design for Learning (UDL, Nelson, 2013) biedt een kader om proactief bij curriculum- en lesontwerpen de gelijke leerkansen van studenten te realiseren. UDL vertrekt vanuit drie basisprincipes: (1) bied informatie op verschillende manieren aan; (2) geef studenten de kans om zich op verschillende manieren uit te drukken; (3) zet op verschillende manieren in op betrokkenheid en engagement. Die basisprincipes worden verder uitgewerkt in richtlijnen voor lessen die de leerkansen van alle studenten moeten verhogen. Voor UDL is diversiteit binnen een studentengroep een gegeven, het is de rol van de lesgever om de toegankelijkheid van de aangeboden leerstof voor alle studenten te faciliteren.

Het idee binnen het Kameleon-model dat met een goed vormgegeven les en de juist gekozen werkvormen zowel vakspecifieke als generieke doelen zoals taalvaardigheid kunnen bereikt worden, is geïnspireerd op de definitie van taalgericht vakonderwijs door Hajer en Meestringa (2004, p.11): “Taalgericht vakonderwijs is onderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet is benoemd. Die doelen worden simultaan ontwikkeld via onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de nodige

taalsteun geboden wordt.” De drie basiskenmerken van goed onderwijs in deze definitie, ‘context’, ‘steun’ en ‘interactie’, zijn alle drie terug te vinden in het Kameleon-model.

In 2008 publiceerde John Hattie *Visible Learning*, een meta-analyse die alle factoren die impact hebben op het studiesucces van studenten omvat. De factoren met hoog positief effect op de leeruitkomsten staan bovenaan in de rangschikking van Hattie. Lesgevers en scholen kunnen de lijst gebruiken om de kwaliteit van hun lessen en de leeromgeving in het algemeen te verbeteren. Bovenaan in de lijsten van Hattie staan factoren als feedback, zelfregulerend leren, helderheid van de lesgever, verwachtingen formuleren enzovoort.

De zelfdeterminatietheorie is een hedendaagse theorie over menselijke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Het raamwerk bestaat uit vijf delen waarvan één deel, de *Basic Needs Theory*, focust op hoe de psychologische basisnood aan autonomie, competenties en betrokkenheid een effect hebben op de motivatie (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009). De theorie geeft inzicht in hoe studiemotivatie van studenten in hoger onderwijs doelbewust gestimuleerd kan worden door lesgevers (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013). De nood aan autonomie kan bijvoorbeeld worden ingevuld door de relevantie van inhoud te duiden of door persoonlijke inbreng van studenten mogelijk te maken. Studenten groeikansen geven en tussentijds feedback geven op het proces, vult onder meer de nood aan competentie in. Het gevoel van betrokkenheid bij de inhoud en het lesgebeuren, kunnen lesgevers creëren door onder andere voldoende steun te voorzien en door studenten te laten samenwerken.

Uit deze vier theoretische kaders kwam de inhoud van het Kameleon-model: vier basispijlers, elk geconcretiseerd in drie didactische suggesties per pijler (Tabel 2). Het model geeft zo een overzicht van didactische suggesties die lesgevers flexibel kunnen inzetten om een brede focus in hun leeromgeving te creëren.

Inhoudelijk: wat is het Kameleon-model?

Het Kameleon-model focust, net als de theoretische modellen waarop het gebaseerd is, sterk op de actieve rol van de lesgever als facilitator van de krachtige leeromgeving. Wat lesgevers doen, doet er toe (Hattie 2008). De verantwoordelijkheid om de brede focus in leren te realiseren ligt bij hen. Door de juiste

werkvormen te kiezen, lokt de lesgever als het ware studiemotivatie en diepgaand leren uit. Om hem te ondersteunen in de keuze voor geschikte methodes werden de vier basispijlers in het Kameleon-model verder geconcretiseerd in twaalf didactische suggesties.

De pijlers en didactische suggesties zijn niet enkelvoudig terug te brengen tot één specifieke theorie (zie hoger Tabel 1). Elke didactische suggestie wordt door minstens twee achterliggende theorieën naar voren geschoven. Bij de keuze voor deze suggesties werd geopteerd voor richtlijnen die zowel bij kleine als grote groepen studenten implementeerbaar zijn. Daarnaast betekenen ze voor alle studenten een meerwaarde en proberen ze een win-winsituatie te genereren: zowel vakspecifieke en beroepsgerichte doelen als generieke doelen worden bereikt.

Pijler	Didactische suggesties
Leg de lat hoog	Stel hoge verwachtingen Communiceer duidelijk over deze verwachtingen Help studenten die verwachtingen te bereiken via leerroutes en differentiatie
Creëer een betekenisvolle context	Benadruk de relevantie en waarde van leerinhouden en leeractiviteiten Bied informatie op verschillende manieren aan Besteed aandacht aan de transfer tussen onderdelen
Bied passende steun	Geef feedback Demonstreer en geef voorbeelden Bied hulpmiddelen aan
Zet in op actie, interactie en coöperatieve werkvormen	Werk aan gemeenschappelijke doelen voor groepen en bouw individuele aansprakelijkheid in Run het spel van vraag en antwoord Wissel het aanbieden van informatie en de verwerking ervan af

Tabel 2 Basispijlers en didactische suggesties van het Kameleon-model

Hoe wordt het Kameleon-model ingezet in de praktijk?

Zoals eerder gezegd is het doel van de professionalisering op AP Hogeschool reflectie over goed onderwijs stimuleren en via een brede focus in lesgeven de leerkansen van studenten verhogen. Het ontwikkelen van een model als Kame-

leon ondersteunt dit proces, maar is geen doel op zich. Lesgevers die geïnteresseerd zijn in de achterliggende modellen of de ‘theorie’ rond Kameleon, zijn heel welkom om het materiaal te lezen, maar het gaat ons, als begeleiders, vooral om het aanbieden van concrete tools en handvatten die positieve effecten hebben voor lesgevers en studenten. De ervaring leert dat lesgevers hier nood aan hebben.

Daarom wordt het model geïntegreerd in het didactisch ondersteuningsaanbod op AP Hogeschool. Het vormt de ruggengraat van zowel de inhoud als de aanpak van het professionaliseringsaanbod voor lesgevers. Om de kwaliteit van die professionalisering te optimaliseren, werkt dit aanbod op vier terreinen: cursussen en workshops, zelfstudie met behulp van ondersteuningsfiches, coaching, en leren van collega’s binnen intervisie- en werkgroepen (interne en externe *peers*). De didactische suggesties en methodes van het Kameleon-model worden binnen deze terreinen geïntegreerd uitgedragen door de medewerkers van de directie Onderwijs en Onderzoek die met lesgevers en opleidingen aan de slag gaan. Om te illustreren hoe dit precies gebeurt, halen we twee voorbeelden uit het professionaliseringsaanbod aan.

- Cursussen en workshops: per academiejaar wordt een vormingsaanbod ontwikkeld rond thema’s als taalontwikkelen, lesgeven, examenvragen formuleren, feedback geven aan grote groepen, opstellen van schriftelijke opdrachten, enzovoort. De workshops volgen de vier pijlers en suggesties van het model, zowel wat de gekozen werkvormen als wat de inhoud betreft. Omdat de workshops starten vanuit een probleemoplossende invalshoek, verloopt elke sessie anders. Collega’s brengen concrete situaties mee, waardoor de sessies een andere kleur aannemen naargelang de thema’s die naar boven komen. Vooraf wordt er gepeild naar de verwachtingen van deelnemers. De sessies spelen daar ook concreet op in door thema’s in de groep te gooien of door materiaal en *good practices* te bespreken.

Naast de inhoudelijke input, vormen de gekozen werkvormen ook doelbewust een gespreksonderwerp. Zowel de inhoud als de werkvormen worden tijdens de sessies zelf expliciet gekoppeld aan de pijlers. Het benoemen (of laten benoemen) van keuzes en het reflecteren over werkvormen geeft deelnemers inzicht in de manier van werken, maar zet hen ook aan tot zelfreflectie. Toch is het Kameleon-model nooit zelf de titel of het onderwerp van een sessie, wel telkens een instrument om aan oplossingen te werken.

- Coaching: ondersteuning kan ook vraaggestuurd. Wanneer opleidingen ondersteuning vragen, wordt een samenwerking tussen ondersteuners, het opleidingshoofd en de betrokken collega's tot stand gebracht. Daarnaast wordt het model in verschillende opleidingen structureel ingezet binnen *teacher design teams*: teams van lesgevers die samenwerken om een deel van hun curriculum te innoveren en zich daardoor tegelijkertijd ook professioneel ontwikkelen (Handelszalts, 2009). Ondersteuners nemen daarbij een begeleidende en coachende rol op. Omdat deze ondersteuning rechtstreeks binnen de opleiding gebeurt, met collega's uit het opleidingsteam, is de context betekenisvol en de samenwerking functioneel. De ondersteuning gebeurt verder zo Kameleon mogelijk: in samenwerking worden doelen en verwachtingen bepaald, wordt er geleerd van elkaar of van externe goede voorbeelden en treden zowel de ondersteuners als de collega's zelf op als kritisch feedbackteam.

Het gaat ons, als begeleiders, vooral om het aanbieden van concrete tools en handvatten die positieve effecten hebben voor lesgevers en studenten. De ervaring leert dat lesgevers hier nood aan hebben.

Zet het Kameleon-model ook aan tot 'meer leren' bij lesgevers?

Creëert ons model ook meer leerkansen voor lesgevers? Om dit te onderzoeken wordt het model gebruikt binnen het vierjarig PWO-project *LeerKRACHT* (2016-2020), een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek dat, onder meer, peilt naar hoe randvoorwaarden, ondersteuning en groepsprocessen een innovatieproces beïnvloeden (Vanthournout, Hargreaves, Mommaerts, Van de Moselaer & Maertens, 2018). Meer specifiek wordt in dit project nagegaan of, hoe en wanneer lesgevers gebruikmaken van studentendata enerzijds en het Kameleon-model anderzijds in hun innovatieproces. Lesgevers werken daarbij in *teacher design teams*, groepen van twee of meer lesgevers die op regelmatige basis samenkomen om een deel van hun curriculum te (her)ontwerpen (Handelszalts, 2009). In hun innovatieproces worden deze teams bijgestaan door een procescoach. Niet toevallig maken ook de auteurs van het Kameleon-model deel uit van het team van coaches. Op geregelde tijdstippen ontvangen de teams input voor hun innovatieproces via studentendata. Ook hierin speelt het Kameleon-model een rol. Het model kreeg immers een vertaling in een vragenlijst aan de

hand waarvan studenten feedback kunnen geven over de didactische kwaliteit (of het Kameleon-gehalte) van hun leeromgeving (Vanthournout, Schelfhout, Lochten, De Roover & Van Loo, 2018). Lectoren geven aan dat ze de informatie uit de vragenlijst zéér relevant vinden bij de voorbereiding van hun innovatietraject, op voorwaarde dat de vragenlijst voldoende specifiek naar de situatie van hun leeromgeving peilt (Vanthournout, Lochten, Hargreaves, Mommaerts & Maertens, 2018). Het Kameleon-model zelf wordt door de teams ingezet om richting te geven aan hun innovatie, hoewel het gebruik van het model impliciet blijft en tot nog toe niet systematisch ingezet wordt als kwaliteitscontrole.

Beperkingen en groeikansen van het Kameleon-model

Het Kameleon-model is een nieuw model naast én gebaseerd op bestaande modellen. Voor collega's trapt het soms open deuren in. Het model pretendeert echter niet om innovatief te zijn tegenover andere modellen. Als er iets vernieuwend zou zijn, dan is het dat het over de grenzen van modellen kijkt en de gezamenlijke goede ideeën samenbrengt. Bovendien stimuleert het doelbewust de samenwerking over grenzen van ondersteunde diensten, expertisedomeinen en opleidingen heen en creëert het een eenduidige invalshoek.

Toch zijn er ook een aantal beperkingen en valkuilen. Uit gebruik van het Kameleon-model in het PWO-project LeerKRACHT (Vanthournout et al., 2018) en in de nascholingsactiviteiten blijkt dat het model overheersend (meta)cognitief is. Suggesties om affectief-emotionele aspecten van leren te ondersteunen ontbreken. Zo wordt het aspect van 'betrokkenheid' van de lesgever bij het leerproces van studenten naar ons huidige aanvoelen onderbelicht. Verder komen assessment en summatieve toetsing in het model slechts summier aan bod. Enkel via feedback als didactische suggestie wordt hierop ingegaan. Dit zijn belangrijke opmerkingen waar de ondersteuners mee aan de slag zullen gaan.

De twaalf didactische suggesties uit het Kameleon-model blijven nog steeds generiek. Ze vragen nog steeds een concretisering en vertaling naar een concrete context. Sommige lesgevers vinden het moeilijk om deze vertaalslag zelfstandig te maken. Voor deze lesgevers biedt het model te weinig sturing. De algemeenheid van de principes maakt ook dat lesgevers zich makkelijk kunnen identificeren met de suggesties en al snel besluiten 'dat ze dat al doen'. In dat opzicht is het model 'conservatief' te noemen. De suggesties mikken er eerder

op om een klassieke leeromgeving met contactmomenten te optimaliseren, eerder dan om de leeromgeving radicaal en verregaand te innoveren. Ten slotte roept de positie van het Kameleon-model binnen AP Hogeschool vragen op: is de weg die we nu volgen de juiste weg of is het nodig om het model, met naam en toenaam, meer op de voorgrond te schuiven en explicieter uit te

Dit is exact wat het Kameleon-model wil zijn: een flexibel en hanteerbaar praktijkmodel dat een vereenvoudiging nastreeft van het kluwen van didactische suggesties die antwoorden zoeken op de uitdagingen van onderwijs in de 21^{ste} eeuw.

rollen binnen de hogeschool? Hoe wordt er vermeden dat lesgevers het model percipiëren als een strategie van de directie Onderwijs en Onderzoek om hen te zeggen hoe zij hun leeromgeving moeten vormgeven (top down)? Onszelf beschikbaar stellen voor begeleiding, luisteren naar feedback van gebruikers en het vraaggericht aanbieden van het model blijken tot nog toe de meest efficiënte aanpak, eerder bottom-up dus. Die evaluatie-oefening zal in de toekomst echter op regelmatige basis moeten worden gemaakt, met alle betrokkenen, in functie van ons doel: reflecteren over goed onderwijs stimuleren en het creëren van een brede focus ondersteunen.

De toekomst brengt overigens een nieuwe samenwerking met de collega's die werken rond digitalisering en *blended learning*. Heel wat digitale tools binnen en buiten onze elektronische leeromgeving kunnen de praktische toepassing van het model ondersteunen. Er wordt gewerkt aan ondersteuningsfiches voor lesgevers en workshops rond tools die binnen hoger onderwijs bruikbaar zijn. Bovendien blijft het Kameleon-model een instrument binnen toekomstige PWO-projecten en onderzoek en wordt het op meso-niveau ook praktisch ingezet bij de ondersteuning van de opleidingshoofden.

Dit is exact wat het Kameleon-model wil zijn: een flexibel en hanteerbaar praktijkmodel dat een vereenvoudiging nastreeft van het kluwen van didactische suggesties die antwoorden zoeken op de uitdagingen van onderwijs in de 21^{ste} eeuw. We erkennen met het model dat lesgevers in hoger onderwijs voor grote uitdagingen staan en bieden hen handvatten om een brede focus in lesgeven te realiseren. De praktische tips en toepassingen binnen de concrete lespraktijk staan daarbij centraal.



TAALONTWIKKELEND LESGEVEN IMPLEMENTEREN: HOE DOE JE DAT?

Joke Vrijders en Pieterjan Bonne zijn verantwoordelijk voor het taalbeleid van Arteveldehogeschool, respectievelijk sinds 2006 en 2011. Ze ontwikkelden samen met Odisee en de Orde van den Prince de didactische pakketten over taalontwikkeld onderwijs in kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs.

Toen Arteveldehogeschool startte met een hogeschoolbreed taalbeleid, werd in eerste instantie een taalscreening ontwikkeld voor alle instromende studenten. Wie onder de maat scoorde, kon terecht bij de taalcoach van de opleiding of in een taalworkshop voor begeleiding. Het opzet was goedbedoeld en de aanpak goed uitgewerkt, maar toch namen te weinig studenten uit de gedetecteerde risicogroepen stappen om hun taalvaardigheid te verbeteren. De hogeschool besloot daarom een andere piste te verkennen en via de docenten aan taalbeleid te werken.

Idealiter heeft een docent in elk opleidingsonderdeel naast de inhoudelijke competenties ook aandacht voor de talige competenties van studenten (Jeurissen, Quanten, Van den Bossche & Verheyden, 2011). Die hebben ook een positief effect op de inhoudelijke competenties. Door bewust om te gaan met taal in alle opleidingsonderdelen, zullen de studenten de leerstof beter begrijpen en kunnen verwerken. De term die voor deze didactiek gebruikt wordt, is taalontwikkeld lesgeven, kortweg TOL. Als je een vakdocent taalbewuster maakt en leert om taalontwikkeld les te geven, doe je een duurzame investering op lange termijn met rendement voor heel veel studenten. Je taalbeleid heeft dan geen diagnostisch-remediërend karakter meer, maar wordt inclusief en procesgericht van aard (Lievens, 2011).

Om taalontwikkeld lesgeven te implementeren, werd een professionaliseringstraject uitgewerkt. Tijdens het traject wordt gewerkt met het didactische pakket ‘Taalontwikkeld lesgeven in het hoger onderwijs: hoe doe je dat?’ (Bonne, De Moor, Van Hoyweghen & Vrijders, 2014). Dit pakket werd samen met Odisee en de Orde van den Prince ontwikkeld en bevat een theoretische

leidraad met de principes van TOL, kijkwijzers voor de lespraktijk en authentiek beeldmateriaal.

De kijkwijzer voor de lespraktijk (zie Figuur 1) reikt docenten handvatten aan om taalontwikkeld aan de slag te gaan. Hij is opgebouwd volgens de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2004). Docenten bieden nieuwe leerstof aan in context (1), organiseren interactie (2) en bieden taalsteun (3) – zelfs in grote groepen. De kijkwijzer laat docenten of ondersteuners toe om snel een (zelf)evaluatie te maken van de (eigen) lespraktijk. Docenten kunnen bijvoorbeeld taalsteun geven door te visualiseren en het bord te gebruiken. Een ander voorbeeld is dat docenten niet alleen zorgen voor veel interactie tussen de studenten en henzelf, maar dat ze proberen om de studenten onderling te laten overleggen zodat die meer kansen krijgen tot taalproductie. Een derde voorbeeld is vakdocenten motiveren om meer taalfeedback te geven door bijvoorbeeld studenten te vragen om antwoorden duidelijker of nauwkeuriger te formuleren of door zelf te parafraseren.

Het pakket brengt daarnaast taalontwikkeld lesgeven in beeld in het hoger onderwijs. Via beeldfragmenten uit opgenomen authentieke lessen is te zien hoe vakdocenten studenten – naast vakinhoud – taalleerbagage meegeven en hoe ze hen helpen taalleerstrategieën te verwerven waar ze de rest van hun leven gebruik van kunnen maken (Alladin & Van der Westen, 2009).

Deze bijdrage bespreekt eerst de opzet en het verloop van het professionaliseringstraject. Daarna volgt de evaluatie van deze aanpak, met oog voor de succesfactoren die worden geïllustreerd met ervaringen en citaten van docenten. Tot slot is er aandacht voor enkele drempels en aandachtspunten waarmee de implementatie van taalontwikkeld lesgeven te maken kreeg.



KIJKWIJZER TAALONTWIKKELEND LESGEVEN

Taalontwikkeld onderwijs is een manier van lesgeven waarin docenten hun vakkenis op een taalbewuste manier aanbrengen. Hierbij schenken ze veel aandacht aan structuur, stimuleren ze interactie en bieden ze taalsteun - zelfs in grote groepen.

CONTEXT

- Wordt de **voorkennis** van de studenten gebruikt als kapstok?
- Sluit de docent aan bij de **interesses** en de **leefwereld** van de studenten?
- Knoopt de docent de leerstof vast aan **voorbeelden**? Geeft en vraagt hij voorbeelden?
- Situeert hij de les in de **lessenreeks**?
- Legt hij een verband naar het **beroep** en het latere werklevens?

INTERACTIE

Is er voldoende tijd voor taalproductie in interactie?

- Mogen studenten **samenwerken**? Stellen ze elkaar vragen? Wisselen ze kennis uit?
- Stel de docent **open vragen** en kunnen de studenten uitleg bij de antwoorden verwoorden?
- Krijgen de studenten na een moeilijke vraag **tijd om na te denken**?
- **Speelt de docent de vraag door** voor hij zelf antwoordt?
- Is er ruimte voor **betekenisonderhandeling**? Gaat de docent na wat studenten verstaan onder een bepaald begrip?
- Krijgen **alle studenten spreekkansen**, niet alleen durvers en taalsterke studenten?
- Is er aandacht voor **schriftelijke taalproductie**?

Is het taalaanbod van de docent rijk, verzorgd en afgestemd op de studenten?

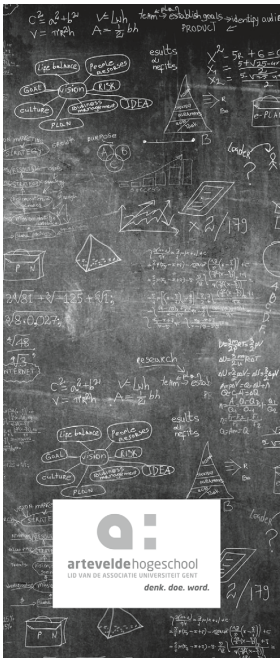
- Gebruikt de docent een **verzorgde en duidelijke taal**?
- Spreekt hij rustig? **Articuleert** hij duidelijk?
- **Pendelt** de docent heen en weer tussen alledaagse verwoording en academisch taalgebruik?
- Worden de **instructies bij opdrachten** duidelijk en kort geformuleerd? Krijgen de studenten één goedgekozen voorbeeld of wordt er een demonstratie gegeven? Controleert de docent of de studenten de instructie goed begrepen hebben?

Geef jij al taalontwikkeld les?

Doe de zelftest op www.arteveldhogeschool.be/taalbewust



arteveldhogeschool
LEVEN EN WERKEN IN DE 21STE EEUW
denk. doe. woord.



TAALSTEUN

Geeft de docent taalfeedback?

- **COMPLIMENTEREN:** Vestigt de docent de aandacht op goede taaluitingen van studenten? Geeft hij hen een compliment voor een goede, professionele woordkeuze of een heldere verwoording?
- **MODELLEREN:** Herformuleert of parafrazeert hij taaluitingen van studenten? Geeft hij voorbeeldformuleringen? (= impliciete, indirecte taalfeedback)
- **EXPANDEREN:** Vraagt de docent extra uitleg bij vage uitingen? Moedigt hij studenten aan om te herformuleren? Helpt hij de studenten hun boodschap te verhelderen?
- **CORRIGEREN:** Corrigeert de docent taaluitingen van de studenten? (= expliciete taalfeedback)

Bevat het lesmateriaal visuele taalsteun, visuele ondersteuning?

- Staan er in het studiemateriaal **schema's en afbeeldingen**?
- Wordt het **bord** gebruikt om begrippen te noteren, verduidelijken of om bordschema's te maken?
- Werkt de docent met **concrete voorwerpen en attributen** ter verduidelijking van abstracte begrippen?

Is er aandacht voor taalleerstrategieën?

- Leren de studenten omgaan met **moeilijke woorden**?
- Krijgen ze aanwijzingen bij het **lezen** van teksten?
- Worden ze gestimuleerd om te **noteren**?
- Krijgen de studenten voorbeeldformuleringen in **spreek- of schrijfkaders**?
- Leren de studenten **taal- en spellingskwesties** opzoeken en talige hulpbronnen raadplegen?

MEER WETEN? Op www.arteveldhogeschool.be/taal vind je onder 'ondersteuning voor docenten' ons didactisch lespakket.

EEN VOORBEELD ZIEN? Op YouTube vind je onder 'taalontwikkeld lesgeven' beeldmateriaal uit live opgenomen lessen.

© Joke Vrijders & Pieterjan Bonne - Arteveldehogeschool - dienst studieadvies - studieadvies@arteveldhs.be

Figuur 1 Kijkwijzer Taalontwikkeld lesgeven

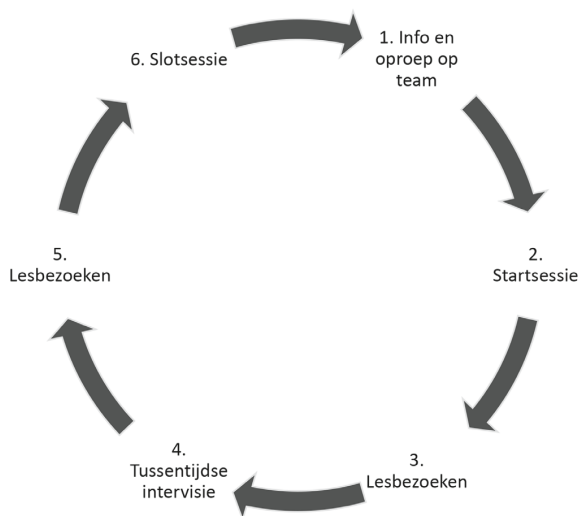
Opzet professionaliseringstraject

Sinds 2012 worden aan Arteveldehogeschool vakdocenten begeleid om de didactiek van het taalontwikkeld lesgeven in hun lessen toe te passen. Het doel van de training is om hun didactisch repertoire uit te breiden om de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten te stimuleren.

Vier vakdocenten uit de professionele bacheloropleiding Verpleegkunde beten de spits af. Ondertussen is het professionaliseringstraject een vaste waarde en zijn er al meer dan 30 docenten opgeleid uit de opleidingen Bedrijfsmanagement, Podologie, Officemanagement, Pedagogie van het Jonge Kind, Kleuteronderwijs en Grafische en Digitale Media.

De navorming duurt in totaal één semester en verloopt in zes fasen (zie Figuur 2). Deze cyclus is geïnspireerd op het draaiboek van NODO+ (Van Mieghem, 2011). Bij het traject zijn drie partijen betrokken.

1. De taalbeleidcoördinatoren van de centrale dienst Studieadvies die fungeren als TOL-experten of TOL-coaches.
2. De taalcoach van de opleiding, die het aanspreekpunt voor taalbeleid binnen de opleiding vormt.
3. De docenten die het traject willen volgen.



Figuur 2 Cyclus professionaliseringstraject Taalontwikkeld lesgeven

- In de eerste fase verzorgen de taalbeleidcoördinatoren van de dienst Studieadvies een informatieve sessie voor het voltallige docententeam van een opleiding. De informatieve sessies verschillen van format maar bevatten telkens een motiverende ervaring van wat taalontwikkelen lesgeven is, cijfermateriaal en getuigenissen over de impact en tevredenheid (zie ook Bonne & Vrijders, 2015). Zo creëren ze bewustwording van het belang van taalontwikkelen lesgeven en illustreren ze welke winst docenten die instappen, kunnen boeken. Op het einde van de sessie lanceert de taalcoach van de opleiding bij het voltallige docententeam een oproep om het traject te volgen. Doorgaans kunnen er zich drie à vier docenten kandidaat stellen.
- Tijdens de tweede fase krijgen de docenten een vorming waarin ze kennis maken met de basisprincipes van TOL. Tijdens deze sessie krijgt de docent informatie over wetenschappelijk onderzoek (wat werkt?) en de theoretische kaders en principes achter TOL. De TOL-experten en de taalcoach voeren een individueel gesprek met de docenten waarin ze verkennen wat de verwachtingen en specifieke leervragen zijn.
- In de derde fase observeert een TOL-expert samen met de taalcoach twee à drie lessen bij de vakdocenten. Als het mogelijk is, gebeuren de observaties door twee coaches: één TOL-expert van de dienst Studieadvies en één taalcoach van de opleiding. Op die manier kan de taalcoach worden opgeleid tot TOL-expert, zodat die later zelfstandig het traject voort kan zetten in de eigen opleiding. Ze observeren de les met de kijkwijzer. Na elke lesobservatie volgt er feedback, bij voorkeur mondeling en direct na de observatie. Nadien krijgt de docent ook een overzicht van de feedback op mail. In de praktijk wordt soms een ander moment afgesproken of wordt de feedback telefonisch gegeven. Naast de lesobservaties kan een TOL-expert ook helpen bij de lesvoorbereiding.
- Halverwege het semester komen alle docenten samen met de taalcoach en de TOL-experten. Tijdens deze vierde fase wordt tijd gemaakt voor een tussentijdse bespreking, terugkoppeling naar elkaar en intervisie. De intervisie brengt enerzijds in kaart waar de docenten al sterk in staan door met elkaar succesmomenten per pijler te delen, en kijkt anderzijds naar de ervaren problemen. Elke docent brengt daartoe een casus mee of een vraag over TOL. Concreet zijn de casussen beschrijvingen van een situatie (of een incident) waarin de docenten vastliepen, zoals een les

waarin ze weinig interactie kregen, een moment waarop ze iets zonder succes uitprobeerden, een taak waarop ze taalfeedback gaven maar waarbij dat helemaal anders is verlopen dan verwacht. Aan de hand van een intervisiemethodiek (Hendriksen, 2000) gaan de deelnemers tijdens de intervisie gezamenlijk aan de slag met geselecteerde casussen.

- Na het vastzetten van de sterktes en het verkennen van de problemen (vorige fase), volgen in de vijfde fase nog één of twee lesobservaties. De taalcoach neemt steeds meer het voortouw in de begeleiding en het geven van de feedback.
- De zesde en laatste fase is de eindbespreking van het project. Tijdens de slotsessie blikken de deelnemers terug op de oogst, en bespreken ze hoe ze terugkoppelen naar de directie en het team. Tot slot is er aandacht voor hoe TOL wordt verdergezet in de opleiding. De terugkoppeling van de docenten die het traject doorlopen hebben, maakt vaak integraal deel uit van de oproep voor nieuwe docenten die nu vooral door de taalcoach van de eigen opleiding zullen worden begeleid.

Op deze manier is de cyclus recurrent en kan het traject na een semester opnieuw opgestart worden met nieuwe docenten onder leiding van de taalcoach van de opleiding en met nieuwe docenten. De TOL-experten van de dienst Studietoelating kunnen aan de slag in een andere opleiding.

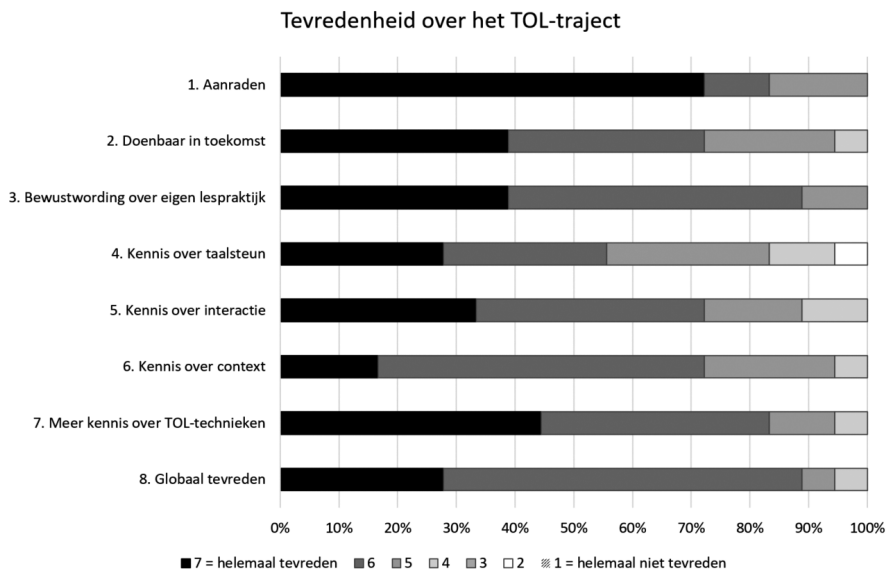
Evaluatie

Via een vragenlijst wordt elk semester gepeild naar de ervaringen en de tevredenheid van de gecoachte docenten. De vragenlijst bestaat uit open, algemene vragen en uit acht stellingen die docenten op een zevenpuntschaal moet beoordelen. Enkele voorbeelden van de algemene vragen en alle acht stellingen:

- Open vraag: Wat heeft je aangezet om het professionaliseringstraject te volgen?
- Open vraag: Wat heb je als positief ervaren?
- Open vraag: Wat heb je als negatief ervaren? Wat zou je veranderen?
- Stelling 1: Ik zou dit professionaliseringstraject aanraden aan andere collega's.

- Stelling 2: Ik vind het doenbaar om verbeteracties te blijven integreren in mijn lespraktijk.
- Stelling 3: Ik ben me meer bewust geworden van mijn eigen onderwijspraktijk. Ik denk bewuster na over mijn manier van lesgeven en de rol van taal daarin.
- Stelling 4: Ik heb voldoende geleerd om voor taalsteun te zorgen.
- Stelling 5: Ik heb voldoende geleerd om voor interactie te zorgen.
- Stelling 6: Ik heb voldoende geleerd om context aan te bieden.
- Stelling 7: Ik heb nu meer kennis over technieken om taalontwikkellend les te geven.
- Stelling 8: In welke mate ben je tevreden over het TOL-traject?

Tussen 2012 en 2018 vulden 18 van de 34 docenten de vragenlijst na afloop van de training in (responsratio = 53 procent). De grafiek hieronder geeft de resultaten op de acht stellingen weer. De tevredenheid kleurt overwegend donker (score 7, 6 of 5) en het docententraject wordt erg positief beoordeeld. De globale tevredenheid (stelling 8) ligt erg hoog, met een gemiddelde score van 6.1/7. Alle docenten zijn zich bewuster geworden van hun eigen lespraktijk (stelling 3). De docenten geven aan dat hun kennis over taalgericht werken in een vakles is toegenomen (stelling 7) en dat ze technieken geleerd hebben om context te bieden (stelling 6) en interactie te integreren (stelling 5). De pijler ‘taalsteun’ blijkt iets moeilijker om toe te passen (stelling 4).



Figuur 3 Resultaten tevredenheidsmeting professionaliseringstraject TOL

Succesfactoren

Hieronder bespreken we welke factoren bijdragen tot een positieve evaluatie van de training. De vier succesfactoren worden telkens geïllustreerd met citaten uit de open vragen van de tevredenheidsmeting en uit de evaluatiegesprekken met de betrokken docenten nadat ze het traject hadden doorlopen.

ERVAREN EFFECT – ‘HET WERKT’

Een eerste succesfactor is het effect dat docenten ervaren als ze taalontwikkellend voor de klas staan. Het effect van taalgericht lesgeven wordt ook beschreven in Elbers (2010, 2012, 2013) en in Bonne en Vrijders (2015). Docenten merken dat studenten hun leerinhouden beter begrijpen en zo tot betere leerprestaties komen.

Vermits ik een vakdocent ben, wilde ik in de eerste plaats de doelstellingen van mijn vak Voedingsleer gerealiseerd zien. Maar ik merkte door zeer gericht taalontwikkellend les te gaan geven dat niet alleen de taalvaardigheid van mijn studenten verbeterde, maar dat ook vakdoelstellingen van voedingsleer beter aansloegen.

LESOBSERVATIES – ‘TWEEDE PAAR OGEN IN DE KLAS’

Een ‘tweede paar ogen in klas’ levert bruikbare en concrete tips op, een algemeen ervaren pluspunt in de evaluatie. Deze tips worden telkens aangereikt in een waarderende, constructieve aanpak waarbij ook aandacht is voor de sterktes van de docent.

De TOL-coaches hebben me overtuigd met concrete tips en dat is ongehooflijk waardevol. Door het feit dat ze als ‘leek’ in de klas zitten, kunnen ze vanuit het studentenperspectief meedenken aan strategieën... Dus ben je op zoek naar tips en tricks... schrijf je dan in!

De observaties zorgen ervoor dat theorie omgezet wordt in de praktijk. Docenten krijgen feedback op hun pogingen en kunnen die daardoor bijsturen of vastzetten. Dat komt de duurzaamheid van het traject ten goede, wat ook in de evaluatie naar voren komt: veertien van de achttien bevraagde docenten acht het doenbaar om de opgedane bagage ook in de toekomst te blijven integreren (stelling 2 - Figuur 3).

De observaties zorgen ervoor dat theorie omgezet wordt in de praktijk. Docenten krijgen feedback op hun pogingen en kunnen die daardoor bijsturen of vastzetten.

MEERDERE MOMENTEN IN PLAATS VAN SINGLE SHOTS – ‘DE WEG IS LANG’

De lesobservaties sluiten ook aan bij de derde succesfactor, namelijk dat het traject samengesteld is uit meerdere momenten.

Het traject dwingt je om stil te staan bij je manier van lesgeven. Ik heb hier heel wat boeken staan over lesgeven maar het komt er maar niet van om die te lezen. Ik heb ook een algemene sessie gevolgd over motiverend lesgeven, maar die heeft me weinig doen groeien.

Zoals Van den Branden (2013) ook aangeeft, bestaan effectieve nascholingen uit meerdere momenten. Het zijn trajecten, eerder dan *single shots*. Om tot *deep level learning* te komen, is een proces nodig. Met een unieke sessie of vorming geraak je er niet.

UITWISSELING MET ANDERE DOCENTEN – ‘ALLEEN IS MAAR ALLEEN’

Een vierde succesfactor is de uitwisseling met andere docenten.

Doordat we met vier docenten instapten, konden we tips uitwisselen over wat aansloeg of werkte. We merken dat andere docenten ook beginnen interesse te tonen (olievlekeffect). Zo wordt het draagvlak beetje bij beetje breder.

Naast de informele momenten onder docenten die samen het traject doorlopen, spelen ook het startmoment en de intervisie een rol. Tijdens deze momenten horen ze gelijkaardige zorgen en twijfels en wisselen ze positieve ervaringen en oplossingen uit. Zo voelt de docent ook dat hij niet alleen staat en dat hij ook al enige expertise heeft.

Drempels en aandachtspunten

Hierboven werden de succesfactoren beschreven. Toch is het geen sinecure om taalontwikkelen lesgeven te implementeren in het hoger onderwijs. Drie drempels kwamen telkens terug.

WEERSTAND EN MISVERSTANDEN

Ten eerste roept de term ‘taalontwikkelen lesgeven’ bij vakdocenten (veel) weerstand op. Het woord ‘taal’ in de benaming lijkt toch een drempel voor vakdocenten, omdat ze onzeker zijn over hun eigen taalgebruik of omdat ze dit een taak voor de taaldocenten vinden. Daarnaast wekt de term ook de indruk dat het professionaliseringstraject enkel over taal gaat, terwijl didactiek de voorname invalshoek is. Een van de gecoachte docenten verwoordt het als volgt:

Persoonlijk zou ik meer gebaat zijn bij een algemenere observatie, die niet enkel de nadruk legt op TOL maar breder gaat (didactiek, interactie, opbouw...). De coach heeft dat in mijn observaties wel zo aangepakt. Mocht dit van in het begin zo gecommuniceerd en ‘geadvertiseerd’ worden, dan denk ik dat er meer collega’s geïnteresseerd zouden zijn in dit traject.

Daarnaast bestaan er veel misverstanden over taalontwikkelen lesgeven. Docenten denken dat dit gelijk staat aan ‘de lat lager leggen’ en ‘het handje vasthouden’, of ze vermoeden dat taalontwikkelen lesgeven veel meer tijd kost.

Ik was zeer sceptisch omwille van het feit dat die mevrouw in het filmpje ontzettend veel tijd leek te hebben ... en die heb ik niet ... dacht ik.

INVESTERING EN INTENSITEIT

Het begeleidingstraject blijkt niet alleen effectief voor de deelnemers, maar ook intensief. Het aantal geïnvesteerde uren in het professionaliseringstraject is niet gering. Hoewel de bulk van de begeleiding gebeurt tijdens lessen die sowieso gegeven worden, moeten docenten die instappen, tijd vrijmaken voor de opstart-, intervisie- en slotsessie en voor de feedbackmomenten na de lesbezoeken. Voor beginnende docenten of docenten die veel nieuwe vakken moeten geven, is dit geen haalbare kaart. Ook voor de TOL-experten en de taalcoaches is het een forse investering.

Het woord 'taal' in de benaming lijkt toch een drempel voor vakdocenten, omdat ze onzeker zijn over hun eigen taalgebruik of omdat ze dit een taak voor de taaldocenten vinden.

CONTINUERING

Een derde moeilijkheid is de verdere verspreiding naar het hele team. In elke opleiding gebeurt de opstart met drie à vier *early adopters* en de taalcoach van de opleiding. In de ideale wereld neemt de taalcoach na het opstartsemester volgens de principes van *train-the-trainer* het voortouw en worden de volgende jaren andere docenten opgeleid. In realiteit blijkt dit opzet zich veelal niet spontaan te realiseren. Soms verandert een taalcoach van job of verdwijnt de aandacht voor TOL door een curriculumwijziging, andere prioriteiten of een gebrek aan betrokkenheid van het managementteam. De TOL-experten moeten teams continu sensibiliseren om het vuur voor TOL te blijven aanwakkeren.

Deze drempels zijn niet uniek voor dit begeleidingstraject. Enkele interventies kunnen de drempels verkleinen, maar nooit volledig wegnemen. De weerstand en misverstanden kunnen worden aangepakt in de algemene sessies voor het hele team. Ervaring leert dat aandacht voor (1) de samenhang van taal en studiesucces, (2) het effect van TOL met cijfers en (3) de ervaringen van andere docenten hierbij helpen. De weerstand en misverstanden moeten ook aandacht krijgen in elke communicatie na de opstart, bijvoorbeeld bij een nieuwe oproep met docenten uit het eigen team die het traject hebben doorlopen. Zij zijn de beste ambassadeurs om docenten over 'de taalstreep' te krijgen (Hendrix, 2017); uit de bevraging blijkt dat alle achttien docenten het traject zouden aanraden

aan collega's (stelling 1 - Figuur 3). De drempel van de investering vraagt betrokkenheid van het managementteam. Ook hier blijken de samenhang van taal en studiesucces en het effect van TOL met cijfers (effectmeting en bevraging van gecoachte collega's) waardevol. Bovendien moet de continuering aangewakkerd worden. Het aansporen door de TOL-experten, alsook algemene open initiatieven en de poging tot *community building* kaderen hierin. Tot slot biedt het forum taal (waar de taalcoaches van alle opleidingen in Arteveldehogeschool samenkomen) een moment waarbij de verderzetting wordt toegelicht en dit werkt ook aanstekelijk.

Conclusie

Deze bijdrage zet de implementatie van taalontwikkelen lesgeven aan Arteveldehogeschool uiteen. Uit de *good practice* blijkt dat taalontwikkelen lesgeven traag maar zeker ingang vindt. Bepalende factoren voor een succesvolle implementatie zijn het professionaliseringstraject met oog voor theorie én praktijk: collega's ervaren een positief effect op de beheersing van de leerstof, ze kunnen ervaringen uitwisselen via intervisie en leren veel uit de concrete feedback na de lesbezoeken.

Wie erin slaagt de drempels en misverstanden rond TOL weg te werken (zoals de grote tijdsinvestering, de blijvende aandacht voor sensibilisering), maakt werk van een effectief, breed gedragen, inclusief en duurzaam taalbeleid. En dat loont, voor student én docent.

Zelf uitproberen?

Alle materiaal is te bekijken via www.arteveldehogeschool.be/taal > ondersteuning voor docenten

ENGELS IN HET HOGER ONDERWIJS: A RECIPE FOR SUCCESS

Heleen Vander Beken en Ellen De Bruyne waren als psycholinguïst en pedagoge lid van de LEMMA-onderzoeksgroep aan Universiteit Gent. LEMMA staat voor Language Education and Memory in Multilingualism and Academia. Ze bestudeerden in hun onderzoek de effecten van een vreemde taal op studiestrategieën en het geheugen.

In het Vlaamse en Nederlandse hoger onderwijs worden steeds meer opleidingen en opleidingsonderdelen in het Engels aangeboden. Wat betekent deze verandering van de instructietaal voor docenten en studenten? Aan de hand van de beschikbare onderzoeksresultaten over taalverwerking, leerprocessen en het geheugen in een vreemde taal doet deze bijdrage enkele aanbevelingen die taalbeleidsmedewerkers en docenten kunnen gebruiken.

Voorzie extra training in didactiek voor het doceren in het Engels

Bij de implementatie van Engels als instructietaal in het hoger onderwijs worden taalkundige en didactische uitdagingen gerapporteerd in Vlaams en internationaal onderzoek. Uit onderzoek blijkt dat docenten verschillende moeilijkheden trotseren zoals het omgaan met heterogene groepen en de taalproblemen van de student of interactieproblemen tussen studenten en lesgevers onderling die hieruit voortvloeien (Van Mol & Valcke, 2017). Studenten zijn bijvoorbeeld terughoudend om vragen te stellen of te beantwoorden en de lessen zijn daardoor minder interactief. Daarom kiezen lesgevers best werkwijzen die samenwerking tussen studenten stimuleren. Bovenop deze activerende werkvormen hebben studenten ook meer achtergrondinformatie nodig om te participeren. Deze op interactie gerichte competenties van docenten (namelijk implementatie van communicatieve strategieën) zijn noodzakelijk om tot gedeeld begrip te komen en te compenseren voor een eventueel te lage taalvaardigheid (Gundermann, 2014).

Er bestaan nog geen internationaal aanvaarde richtlijnen om deze uitdagingen aan te pakken. In Duitsland leidde onderzoek wel al tot een nieuw kwaliteitszorgmodel aan de Universiteit van Freiburg waarmee criteria inzake de taalkundige en communicatieve competenties van lesgevers worden gedefinieerd. Dit kwaliteitsmodel promoot vooral procedures om effectief te communiceren in de klascontext in een niet-moedertaal. Het model benadrukt enerzijds de ontwikkeling van taalkundige competenties, zoals articulatie en lexicale nauwkeurigheid, en anderzijds de beheersing van communicatieve competenties, zoals intonatie, interactie, en interculturele transparantie (Gundermann, 2014). Omdat er geen algemeen erkend kwaliteitszorgmodel bestaat, adviseren we om op instellingsniveau en op vrijwillige basis professionaliseringsinitiatieven of workshops aan te bieden die docenten ondersteunen rond taalkundige, interculturele en didactische elementen (Gundermann, 2014). In afwachting van een beschikbaar model, kunnen we wel al enkele concrete tips formuleren op basis van onderzoek naar Engels als instructietaal in het hoger onderwijs.

Zet in op academische geletterdheid van studenten – zowel in het Nederlands als in het Engels

Bij het gebruik van Engels als instructietaal in het hoger onderwijs wordt dikwijls de taalvaardigheid van de studenten in vraag gesteld. Begrijpen studenten de hoorcolleges en de teksten wel voldoende? En kunnen ze academische teksten schrijven in het Engels? Wanneer studenten starten in het hoger onderwijs worden ze bovendien voor het eerst geconfronteerd met (taken van) academisch lezen en schrijven.

Uit onderzoek blijkt dat bovenstaande taken niet vanzelfsprekend zijn, zelfs in het Nederlands. Een studie bij eerstejaarsstudenten uit vier Vlaamse hogescholen toonde dat instromers er wel in slagen om informatie te lokaliseren in Nederlandse academische teksten, maar dat een deel van hen worstelt met de verdere verwerking zoals hoofdlijnen aanduiden, verbanden interpreteren en gedetailleerd tekstbegrip verwerven (Houtven, Peters & Morabit, 2010). Onderzoek bij eerstejaarsstudenten aan Universiteit Gent vergeleek zulke leesstrategieën in het Nederlands en in het Engels. In beide talen gebruikten studenten vooral oppervlakkige leesstrategieën voor het selecteren van tekstinformatie, terwijl ze weinig tot geen efficiënte strategieën voor diepere informatieverwerking inzetten. Daarnaast waren studenten die academische teksten lazen in het Nederlands wel beter in het onderscheiden van hoofdideeën en het maken

van notities in vergelijking met studenten die lezen in het Engels (De Bruyne & Valcke, 2015). Kortom: een deel van de startende studenten is onvoldoende voorbereid op het verwerken van complexe academische teksten, zelfs in de moedertaal. Het leerplichtonderwijs bereidt hen hier dus niet op voor. Studenten kunnen moeilijk de kern van een tekst onderscheiden, zeker wanneer die in het Engels is geschreven.

Er is vooral nood aan een structureel beleid rond academische geletterdheid in het hoger onderwijs, waarin kerncompetenties voor zowel academisch Nederlands als Engels worden gedefinieerd.

Hogeronderwijsinstellingen ondersteunen studenten hierin via taalondersteuning (zoals bovendien opgelegd is in het decreet uit 2012, Vlaams Parlement). Zo zijn er begeleidingsinitiatieven, digitale leeromgevingen en workshops om de academische lees- en schrijfvaardigheden – in het Nederlands en het Engels – te versterken (zie bijvoorbeeld het keuzevak *Academic English* aan Universiteit Gent of ‘Academische teksten lezen’ door het Instituut voor Taal en Communicatie van Universiteit Antwerpen). Dit soort ondersteuning is uiteraard nuttig, maar is door het vrijwillig karakter geen oplossing op lange termijn. Een groter aanbod aan geïntegreerde taalcurricula (bv. via een verplicht vak) en taalbegeleidingsmaatregelen zoals feedback op schrijfp opdrachten in de opleidingsonderdelen kan die extra ondersteuning bieden.

Er is vooral nood aan een structureel beleid rond academische geletterdheid in het hoger onderwijs, waarin kerncompetenties voor zowel academisch Nederlands als Engels worden gedefinieerd. Voor het Nederlands werden in opdracht van de VLIR reeds talige startcompetenties voor het universitair onderwijs vastgelegd (VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands, 2016). De noodzakelijke set van academische competenties omvat naast taalvaardigheden ook academische zoek-, lees-, toepassings-, rekenvaardigheden enzovoort (White, 2011). Daarbij is het handig dat opeenvolgende beheersingsniveaus (*benchmarks*) worden gedefinieerd (bijvoorbeeld met hulp van het Europees referentiekader voor talen) voor eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs, zodat men een traject kan uitzetten en opvolgen. Het maakt meteen expliciet welke voorkennis verwacht wordt van studenten die starten in het hoger onderwijs. Docenten krijgen hiermee ook informatie om hun ondersteuning aan te passen en kunnen eventueel verwijzen naar de structurele begeleidingsinitiatieven. De academische vaardigheden kunnen ze ook helpen ontwikkelen door bij de start

van een cursus aan te leren hoe het studiemateriaal opgebouwd is, bijvoorbeeld door studenten vertrouwd te maken met de structuur van typische teksten uit het veld (wetteksten, academische artikels ...). Uit empirisch onderzoek blijkt dat men meer onthoudt uit teksten in een vreemde taal wanneer men getraind is op de tekststructuur (Davis, Lange & Samuels, 1988).

Reken meer tijd voor het lezen, studeren of lesgeven in het Engels

Uit diverse studies blijkt dat taalverwerking moeilijker is in een niet-moedertaal en dat het uitvoeren van opdrachten daardoor meer tijd kost. Wanneer Vlaamse universiteitsstudenten bijvoorbeeld een volledige roman half in het Nederlands en half in het Engels lezen terwijl hun oogbeweging worden gemeten, zien we dat het leestempo 18 procent lager ligt in het Engels (Cop, Drieghe & Duyck, 2015). Ook voor korte, informatieve teksten wordt gerapporteerd dat lezen in de tweede taal trager verloopt (Chen & Donin, 1997; Donin, Graves & Goyette, 2004; Fraser, 2007; Dirix et al., in voorbereiding). Bovendien bleek uit onderzoek met docenten aan Universiteit Gent dat ze aangeven tijdsgebrek te ervaren wanneer ze in het Engels doceren, doordat alles minder soepel verloopt (Van Mol & Valcke, 2017). Deense onderzoekers rapporteerden zelfs dat docenten 22 procent meer tijd nodig hadden om dezelfde inhoud in het Engels te presenteren in vergelijking met het Deens (Thøgersen & Airey, 2011) en ook de resultaten van een Oostenrijkse studie bevestigden dat docenten en studenten meer werkbelasting ervaren, zelfs wanneer ze voorstander zijn van het gebruik van Engels (Tatzl, 2011). Het gaat hier wel telkens om kleinschalige studies.

De resultaten van deze studies kunnen we vertalen naar een advies om meer tijd te voorzien voor Engelse leesopdrachten en studenten ook expliciet te wijzen op de extra studiebelasting. Docenten hebben er baat bij de leerdoelen extra in het oog te houden wanneer ze college geven in het Engels, aangezien misschien niet alles aan bod kan komen zoals in de Nederlandstalige colleges. Op beleidsniveau kan de vraag gesteld worden of studiefiches voor vakken die in twee talen worden gedoceerd, geen rekening moeten houden met een verschil in studie-uren voor de student.

Voorzie academische woordenschatondersteuning

Een struikelblok in Engelstalige hoorcolleges of cursusmateriaal is dat er onbekende woordenschat aan bod komt. Uit een gevalstudie aan Arteveldehogeschool (Kremer & Valcke, in voorbereiding), gebaseerd op ervaringen van een groep Erasmusstudenten in een Engelstalig *business management* programma, bleek dat de grote meerderheid (29/30) tijdens de hoorcolleges nieuwe woorden online opzoekt. Bovendien waren bepaalde studenten gefrustreerd wanneer de docent naar het Nederlands vertaalt, terwijl zij die taal niet machtig zijn. Hier kunnen docenten rekening mee houden in internationale groepen.

Zorgt nieuwe woordenschat dan voor begripsproblemen? De onderzoeksliteratuur rapporteert dat 98 procent van de woorden in een tekst gekend moet zijn om die tekst zonder ondersteuning goed te kunnen begrijpen (Nation, 2006; Hu & Nation, 2000). We kunnen ervan uitgaan dat het niveau van taalbeheersing in het Engels hiervoor niet zal volstaan; zeker niet omdat in academische teksten jargon wordt gebruikt. We noemen dit jargon ‘academische’ woordenschat (Nation, 2013): woorden die niet specifiek zijn aan één vakgebied (bv. biologie) maar wel ongeveer 9 procent uitmaken van academische teksten (bv. ‘*comprise*’). Deze woorden komen weinig voor in niet-academisch Engels en taalonderwijs.

In empirisch onderzoek vergeleek men hoeveel studenten onthielden van nieuwe domeinspecifieke vakterminologie die in een tekst verklaard werd, zoals gebruikelijk in handboeken. Doordat de woorden in de verklaringen onvoldoende gekend waren, was de kennis van de nieuwe, domeinspecifieke vaktermen slechter in de niet-moedertaal: studenten konden minder woorden onthouden en de woorden die ze onthielden, konden ze ook maar gedeeltelijk definiëren (Gablasova, 2014, 2015).

Het lijkt dus noodzakelijk om woordenschatondersteuning aan te bieden en dit specifiek voor andere woorden dan de domeinspecifieke vakterminologie. Dit gebeurt het best op een geïntegreerde manier en wordt best ook herhaald tijdens het verwerken van de nieuwe teksten. In een experiment aan Universiteit Gent studeerden eerstejaarsstudenten Pedagogische Wetenschappen op voorhand een woordenlijst met academische woordenschat in. Dat had een negatief effect op het leren van de daaropvolgende tekst. Wanneer de woordenschat werd verklaard aan de hand van korte definities – geïntegreerd in de wetenschappelijke tekst zelf – leverde dat op langere termijn wel leerwinst op (De Bruyne, Bourgonjon, Kremer & Valcke in voorbereiding).

Eenzijds kan men dus op beleidsniveau focussen op het ontwikkelen van de algemene academische woordenschat (en bijvoorbeeld niet enkel op tekststructuur), anderzijds kan een docent ook proberen actief aan de slag te gaan met typisch academische woordenschat tijdens hoorcolleges. Dat laatste kan door extra te parafraseren, te herhalen, en vragen te stellen met actief gebruik van de desbetreffende woorden. Docenten kunnen hierbij ondersteund worden met behulp van professionaliseringstrainingen of richtlijnen van het centrale taalbeleid van hun instelling.

Wees je bewust van hoe je studenten test: welk examentype en welke examentaal zijn zinvol?

Wat gebeurt er op cognitief vlak met de informatie die studenten verwerken in een tweede taal? Wordt die informatie anders opgeslagen? Lijden examenprestaties hieronder? Om die vragen te beantwoorden, voerden we een reeks experimenten uit aan Universiteit Gent, waarin studenten korte, informatieve teksten instudeerden binnen een tijdslimiet. Bij een test bestaande uit waar/niet waar-vragen, presteerden ze even goed in het Engels als in het Nederlands; zelfs na een week of een maand (Vander Beken & Brysbaert, ter perse; Vander Beken, Woumans & Brysbaert, ter perse). Maar wanneer hen gevraagd werd op te schrijven wat ze zich herinnerden, zakte de score aanzienlijk in het Engels (Vander Beken et al., ter perse). Ofwel verwerkten ze de informatie oppervlakkiger en lukte het om ze passief te herkennen, ofwel was het te moeilijk om een eigen tekst te produceren in het Engels. Daarom werd onderzocht hoe hun geheugen reageert in andere contexten: bij het gebruik van open vragen, meerkeuzevragen en in situaties waarin ze in het Nederlands vragen beantwoorden over een Engelstalige tekst.

Wat blijkt? De score is in elk geval nooit hoger wanneer er voor de tekst en/of de test Engels werd gebruikt. In de meeste gevallen zakt de score (soms significant, soms niet), en hoe moeilijker de taak, hoe groter de daling in de score (Vander Beken, 2018). De resultaten suggereren bovendien dat het verschil deels te wijten is aan productiemoeilijkheden: hoe meer er verwacht wordt om neer te schrijven in het Engels en hoe minder aanknopingspunten er zijn, hoe groter de daling. Toch zien we ook bij andere taken, zoals meerkeuzetests, soms een daling. Bovendien spelen de taalvaardigheid en het studiedomein van de studenten een rol. In een Franse studie vond men bijvoorbeeld geen taaleffect voor studenten in *computer sciences*, waar het Engels schering en inslag is, in tegen-

stelling tot rechtenstudenten, bij wie wel een effect werd geobserveerd (Roussel, Joulia, Tricot & Sweller, 2017).

Hoewel de resultaten helder lijken – hoe moeilijker de taak, hoe meer het gebruik van Engels als instructietaal een ‘risico’ oplevert – is er toch enige nuance nodig. De grote verschillen tussen types vragen, kan men op twee manieren benaderen: men zou kunnen kiezen voor vraagtypes waarin geen verschil tussen talen wordt gevonden (waar/niet waar-tests); dit vermijdt het nadeel voor studenten. Maar men kan ook beargumenteren dat dit soort vragen hun kennis overschat (Gablasova, 2014). Men meet namelijk eerder passieve kennis, terwijl de studenten die kennis misschien niet actief kunnen reproduceren en toepassen.

Een voor de hand liggende oplossing is de keuze te laten afhangen van hoe de student in het professionele veld deze kennis zal moeten toepassen of welk type kennis van de student wordt verwacht. Dit soort advies werd al eerder geformuleerd in een rapport van de KNAW (2017). Is het belangrijk dat de student details kan puren uit Engelstalige teksten? Dan is een Engelstalige waar/niet waar-test het meest geschikt. Moet de student straks eerder zelfstandig aan de slag met informatie en daarbij een redenering opbouwen? Dan ligt de keuze voor een essay-examen meer voor de hand. Past men dit soort examens toe in een context waar in het Engels les wordt gegeven, dan kan dit dus een negatief effect hebben. Men kan dan overwegen om toch in de moedertaal te testen. Op die manier wordt het nadeel omzeild. De keuze voor een testtype maakt men ook best expliciet naar de studenten, zodat ze hun studiemethode kunnen aanpassen. Daarnaast is het handig om voorbeeldtests te voorzien, waardoor studenten het ophalen van relevante informatie in een bepaalde taal oefenen (Roediger & Butler, 2011; Vander Beken & Brysbaert, ter perse). Dit versterkt ook de beschikbare kennis (nog meer dan gewoon de kennis te studeren, zo blijkt; Roediger & Karpicke, 2006) en confronteert studenten sneller met wat ze nog niet weten. Onderzoek toont namelijk aan dat mensen overschatten hoeveel ze werkelijk begrijpen en onthouden van een tekst, ook in een vreemde taal (Appel & Lantolf, 1994).

Conclusie

Onderzoeksresultaten wijzen erop dat het gebruik van Engels extra uitdagingen inhoudt, maar dat de nadelen over het algemeen meevallen. Engels hoeft

niet per definitie een probleem te zijn, zolang er voldoende aandacht wordt besteed aan didactiek, aan de manier waarop de taal wordt gebruikt en aan ondersteuning van studenten. Struikelblokken zoals beperkte geletterdheid, academische woordenschat en taalvaardigheid kan men opvangen met training. Daarnaast spelen ook de voorziene tijd en de examenvorm een belangrijke rol. Met deze aanbevelingen in het achterhoofd kunnen er al een aantal problemen vermeden worden.

Meer info

Voor meer informatie kan u terecht op www.lemma.ugent.be.

Eindnoten

1. We zouden graag Prof. Dr. Martin Valcke, Prof. Dr. Robert Hartsuiker, Prof. Dr. Marc Brysbaert en Aster Dijkgraaf bedanken voor hun bijdrage aan deze tekst.



WAT WERKT IN DE OPLEIDING?

STAPSGEWIJZE INBEDDING VAN EEN LEERLIJN ACADEMISCHE TAALVAARDIGHEID

Guido Cajot (UC Leuven-Limburg), **Mit Leuridan** (Universiteit Gent) en **Wim De Beuckelaer** (Monitoraat op Maat, Universiteit Antwerpen) schreven samen dit artikel, op basis van de workshop 'Het abc van een leerlijn' op de Forumdag van 30 mei 2017. Dit artikel legt uit hoe een opleiding een leerlijn kan opbouwen. Het stappenplan wordt geïllustreerd met concrete praktijkvoorbeelden aan een universiteit en een hogeschool. Dat laatste praktijkvoorbeeld is uitgeschreven door **Marie-Anne Baert**, lector communicatie in de opleiding Bedrijfsmanagement van HOGENT en communicatietrainer in organisaties.

Visie op taalbeleid

Een visie op taalbeleid is een wezenlijk onderdeel van het onderwijsbeleid in elke hogeschool en universiteit. Een goed uitgewerkt taalbeleid zorgt er immers voor dat studenten succesvol door- en uitstromen en dat ze voldoende taalcompetent zijn voor de beginnende beroepsuitoefening.

In een periode dat het taalbeleid in het hoger onderwijs nog ontwikkeld moest worden, organiseerden opleidingen remediëringscursussen en -trajecten op basis van screenings en instaptoetsen. Dat werd door van der Westen en Daems in 2008 de 'smalle visie' op taalbeleid genoemd.

Het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning koos van bij de start resoluut voor de 'brede visie op taalbeleid' die door van der Westen en Daems (2008) als volgt beschreven werd:

De taalvaardigheidsontwikkeling van studenten is integraal verwerkt in het curriculum van de opleiding. [...]. Zowel de taalvaardigheid die nodig is voor studiesucces (studiecompetenties) als de taal die nodig is voor de beroepscompetenties en/of een eventuele vervolgstudie (master of onderzoek) zijn op een systematische en cyclische wijze verwerkt in het curriculum en in het toetsbeleid.

Taalvaardigheid kun je dan ook op twee manieren benaderen: integraal of separaat. Een separate aanpak behandelt taal vaak onafhankelijk van de vakinhoud. Een integrale aanpak houdt in dat taal in samenhang met vakinhoud geleerd en getoetst wordt. Dat betekent dat het taalbeleid op alle niveaus ontplooid wordt, dat iedereen verantwoordelijk vanuit zijn functie aan de slag gaat: top-down en bottom-up. De studenten zijn medeverantwoordelijk en vaklectoren werken in cursussen taalgericht en met ondersteuning van taaldocenten - als die in de opleiding aanwezig zijn.

Opleidingsverantwoordelijken, onderwijscommissies en studie- en studentenbegeleiders beschouwen taalbeleid als een transversaal beleid en koppelen het aan leerondersteuning, curriculum, toetsing, vernieuwing, diversiteit, gelijke kansen en docentenprofessionalisering. Kortom, het taalbeleid wordt gedragen en gestimuleerd door het instellingsbeleid (Daems, 2010).

Dit artikel toont aan hoe een opleiding een leerlijn kan opbouwen. Dat wordt geïllustreerd met twee praktijkvoorbeelden: 'Academische en filosofische vaardigheden' in de opleiding Wijsbegeerte (Universiteit Antwerpen) en 'Communicatievaardigheden' in de faculteit Bedrijf en Organisatie (HOGENT).

Een integrale aanpak houdt in dat taal in samenhang met vakinhoud geleerd en getoetst wordt.

Het abc van een leerlijn taalvaardigheid

Om een leerlijn taalvaardigheid succesvol te implementeren of te optimaliseren binnen een opleiding, kan het abc gevolgd worden, waarbij de 'a' staat voor analyseren en activeren, de 'b' voor bouwen en de 'c' voor communiceren. Deze acties zijn evenwaardig en vormen geen lineair proces.

A van Analyseren en Activeren

Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017) tonen aan dat een taalbeleid pas succesvol kan zijn als het zowel top-down als bottom-up tot stand wordt gebracht. Om een integraal en structureel taalbeleid te implementeren moeten de vele teamleden het project gezamenlijk ondersteunen. Voor de implementatie van een leerlijn taalvaardigheid in het bijzonder, als essentieel onderdeel van een structureel taalbeleid, is zo een draagvlak ook noodzakelijk.

Dat draagvlak creëren begint bij het vaststellen van de nood aan een leerlijn. Op het gebied van schrijfvaardigheid signaleren veel opleidingen een probleem bij de masterproeven (UGent directie Onderwijsaanleggenheden, 2012). Op het gebied van spreekvaardigheid krijgen opleidingen ook het signaal van het werkveld dat de communicatievaardigheden van de uitstromende studenten vaak te wensen overlaten (Berben, 2012). Die schrijf- en spreekkwaliteit kan verhoogd worden als studenten al vanaf eerste bachelor eraan werken en ondersteuning aangeboden krijgen.

Niet alle betrokkenen van een opleiding zien echter die nood in. Het is dan ook van belang om die personen die de nood aanvoelen én beslissingskracht hebben, samen te brengen in een ‘groep met gewicht’ (Berben, 2012). Die groep stelt idealiter een werkgroep ‘leerlijn taalvaardigheid’ samen, waarin zij zetelen, aangevuld met onder meer de opleidingsvoorzitter, andere betrokken lesgevers, leden van het onderwijskwaliteitszorgteam, en de taalbeleidscoördinator. Die werkgroep neemt een activerende rol op: ze zorgt ervoor dat ze binnen de opleiding het mandaat krijgt om een leerlijn uit te werken of te optimaliseren.

Zowel dat mandaat als het vaststellen van de nood aan een leerlijn taalvaardigheid zijn belangrijke stappen om mogelijke weerstand te overwinnen. Di Perna (2018) benoemt die laatste stap als ‘zoek de pijn’. Die ‘pijn’ kan de werkgroep aantonen met concrete opdrachten of situaties waar studenten tegenaan lopen. Nog krachtiger is het wanneer de collega’s zelf ‘pijn’ ondervinden, bijvoorbeeld de tijdsinvestering om feedback te geven op zwak geschreven bachelorproeven. De werkgroep kan ook overwegen om collega’s in de huid te laten kruipen van een student, bijvoorbeeld door hun een vergelijkbare taak te geven in een taal die ze op B2-niveau van het Europees Referentiekader beheersen. (Di Perna, 2018)

Een andere belangrijke taak van de werkgroep bestaat uit een analyse van de aandachtspunten. Zo is er ondersteuning nodig: welke middelen zijn er voorhanden om de al dan niet bestaande leerlijn verder uit te bouwen en te optimaliseren binnen de specifieke opleiding? Dat kan bijvoorbeeld gaan over groeps grootte en lokaalbezetting, ICT-ondersteuning, personeelskosten, en eigen tijdsinvestering. Daarnaast bekijkt de werkgroep de instellingsbrede taalbeleidsvisie om de implementatie van de leerlijn te kaderen, wat ook kan zorgen voor een breder draagvlak.

B van Bouwen

Het belangrijkste aandachtspunt is de analyse van de bestaande taaltaken en hoe die zich tot elkaar verhouden, als aanleiding om de leerlijn te bouwen. Elke leerlijn taalvaardigheid start bij de verwachte talige startcompetenties voor de specifieke opleiding. Normaliter zullen die aansluiten bij de eindtermen van het secundair onderwijs, maar in sommige gevallen blijken de studenten die taalvereisten toch onvoldoende onder de knie te hebben. Een mogelijk instrument om de startcompetenties in kaart te brengen is een taaltest, waaraan opleidingen bij een zwak resultaat remediëring kunnen koppelen. Wanneer opleidingen een taaltest overwegen, moeten ze zich bewust zijn van potentiële valkuilen. Een taaltest kan bijvoorbeeld hinder ondervinden van tijd en ruimte: het blijft een momentopname van de taalvaardigheidskennis van de student. Een alternatief is in de eerste weken van het academiejaar taaltaken te integreren in de bestaande opleidingsonderdelen, zoals een samenvatting schrijven van een kort, wetenschappelijk artikel. Zo weten studenten van dag één welk taalvaardigheidsniveau van hen verwacht wordt.

De werkgroepleden stellen niet enkel die talige startcompetenties op, maar maken onmiddellijk de denkoefening welke talige eindcompetenties ze van hun studenten verwachten, zowel opleidings- als beroepscompetenties. Daarvoor is input van het werkveld van belang.

Wanneer de start- en eindcompetenties vastliggen, kan de balans opgemaakt worden van de bestaande taaltaken, per vaardigheid. Het zal blijken dat academische en professionele opleidingen hoge eisen stellen aan de taalvaardigheid van studenten, in de vorm van veel en diverse taalhandelingen, zoals een gesprek voeren, instructies geven, verslagen schrijven. Door zulke taaltaken kunnen de studenten bewijzen dat ze beschikken over een ruim repertoire van talige en andere cognitieve competenties en dat ze rekening kunnen houden met de contextuele, situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie. De functionele taaltaken zijn gericht op zelfexpressie, communicatie en interactie met medestudenten, maar ook met lectoren. Dit vraagt verwerving, verwerking en gebruik van informatie op hoog niveau.

Als de taaltaken in kaart zijn gebracht, kan de werkgroep ze op elkaar afstemmen. De mogelijke overlappen of hiaten worden blootgelegd en de graduele, verticale én horizontale opbouw worden geborgd. Een verticale opbouw betekent dat taalvaardigheid logisch opgebouwd wordt doorheen de opeenvol-

gende modeltrajectjaren; een horizontale opbouw betekent dat de samenhang van vakken waarin taalvaardigheid aan bod komt, helder is binnen eenzelfde modeltrajectjaar. Er is met andere woorden geen storende overlap tussen verschillende vakken van hetzelfde jaar. De verticale opbouw gebeurt kwantitatief (meer taken) én kwalitatief (complexere taken). Door de opbouw in schema neer te schrijven ontstaat er meer afstemming tussen de (vak)docenten van de verschillende opleidingsonderdelen en is er bijkomend meer continuïteit in het talige leerproces van de student, zowel in kennis als taalvaardigheid.

De (vak)docenten die betrokken zijn bij de opbouw moeten nadenken over een passende begeleiding bij de taaltaken. Een kapstok voor deze begeleiding is een taalontwikkende didactiek waarin de docent niet enkel inzet op activerende, taalstimulerende werkvormen, maar ook oog heeft voor feedback en evaluatie van taalvaardigheid. Voor die laatste aspecten zijn gemeenschappelijke beoordelingscriteria en -instrumenten noodzakelijk. De leerlijn taalvaardigheid hoort dan ook een terugkerend onderwerp te zijn op de opleidings- en toetscommissies.

Door de opbouw in schema neer te schrijven ontstaat er meer afstemming tussen de (vak)docenten van de verschillende opleidingsonderdelen.

C van Communiceren

Nu de leerlijn taalvaardigheid is gebouwd, moet die verder gecommuniceerd worden aan alle betrokkenen, zijnde de collega-docenten, het beleid en de studenten. Een leerlijn zichtbaar maken is namelijk een onmisbaar deel van het succes. Op het niveau van de student bestaat die communicatie uit een verduidelijking van de verwachte talige start- en eindcompetenties, geëxpliciteerd in de ECTS-fiche, en de situering van de taaltaken binnen de leerlijn. De docent zelf is ervoor verantwoordelijk om telkens naar de leerlijn te verwijzen in de feed-up, feedback en feedforward bij taaltaken. Op niveau van de collegadocent is een blijvend, regelmatig overleg over inhoud, werkvormen en toetsing noodzakelijk om de leerlijn levend te houden.

Een praktijkvoorbeeld van een leerlijn taalvaardigheid in de opleiding Wijsbegeerte, Universiteit Antwerpen

In de loop der jaren heeft de opleiding Wijsbegeerte van Universiteit Antwerpen een leerlijn vaardigheden ontwikkeld, waarin stapsgewijs academische vaardigheden worden opgebouwd, ingebed in het volledige curriculum. De leerlijn vaardigheden speelt in op twee noden: enerzijds het taalniveau van de instromende studenten dat sommige lectoren zorgen baart, anderzijds een wildgroei aan taken waarin studenten de weg niet meer vonden. De component academische taalvaardigheid is grotendeels geïntegreerd in de bestaande opleidingsonderdelen en wordt aangevuld met het opleidingsonderdeel ‘Academische en filosofische vaardigheden’ (prof. Herbert De Vriese), dat zich exclusief richt op de vorming van academische vaardigheden.

STAP 1: NEEM EEN OPEN, CONSTRUCTIEVE HOUDING AAN TEGENOVER TAALVAARDIGHEID

“Zelfs onze goede studenten kunnen niet meer schrijven.”

De leerlijn taalvaardigheid biedt een positief antwoord op de vaak gehoorde verzuchting dat het met de taalvaardigheid van instromende studenten droevig gesteld is. Het lage niveau van (academische) taalbeheersing bij een aantal studenten baart docenten zorgen en leidt bij sommigen zelfs tot ergernis en frustratie. Sommige docenten nemen een sanctionerende houding aan: wie zich niet aan de regels houdt, waarvan verondersteld wordt dat ze gekend zijn, wordt ‘bestraft’. Een voorbeeld daarvan is punten aftrekken voor fouten tegen de spelling van werkwoorden, de zogenaamde dt-fouten. (Monitoraat op maat, 2016)

Het is echter ook mogelijk een meer constructieve houding aan te nemen, die vertrekt bij de vraag: hoe breng je de studenten daar waar je wenst dat ze zullen komen? Je gaat er niet langer van uit dat instromende studenten al over een stevige academische taalvaardigheid beschikken, maar je aanvaardt dat dat vaak niet zo is. Je beschouwt het daarom als een taak van een academische opleiding om studenten ook te vormen en te trainen in academische taalvaardigheid. Als vertrekpunt daarvoor neem je de reële starttaalvaardigheid, zoals je die hebt vastgesteld in een behoefteanalyse. (ECHO, 2016)

Die visie spoort met het taalbeleid van Universiteit Antwerpen. In de nota ‘Taalbeleid Academisch Nederlands Universiteit Antwerpen’ wordt een ontwikke-

lingsgerichte visie op taalbeleid gevolgd. Taalvaardigheid wordt daarbij gedefinieerd als: “het geheel van taalkennis, vaardigheden, strategieën en attitudes die studenten moeten ontwikkelen om taken in het hoger onderwijs en in de latere beroepsopleiding met succes uit te voeren. Taalvaardig zijn omvat dus meer dan de beheersing van de vormelijke aspecten van taal zoals spelling en grammatica. Onderzoek en praktijk wijzen uit dat vooral complexere vaardigheden zoals structuur aanbrengen, verbanden leggen, helder en wetenschappelijk formuleren of efficiënt communiceren, aandacht verdienen in de taalontwikkeling van studenten.” (Herelixka & Verhulst, 2014)

STAP 2: STEM DE VERSCHILLENDE OPRACHTEN OP ELKAAR AF

“Vandaag worden studenten overstelpt met heel creatieve, waanzinnig uitdagende opdrachten, maar er is een wildgroei.”

Studenten uit het academisch onderwijs krijgen, vergeleken met vroeger, veel meer taken die ze moeten uitvoeren. Dat er meer aandacht besteed wordt aan vaardigheden is een goede zaak. De keerzijde van ‘activerend onderwijs’ is echter dat er een wildgroei aan taken kan ontstaan. Studenten worden overstelpt met opdrachten, uit verschillende opleidingsonderdelen, van verschillende docenten (Monitoraat op maat, 2016). Dat leidt bij studenten tot verwarring en onduidelijkheid: de verschillende taken zijn niet op elkaar afgestemd, de verwachtingen en de beoordelingscriteria verschillen van taak tot taak. Een leerlijn vaardigheden vangt ook dat probleem op. Door taken op elkaar af te stemmen – zowel horizontaal als verticaal – creëer je duidelijkheid bij de studenten.

STAP 3: ZORG VOOR EEN STAPSGEWIJZE INBEDDING VAN EEN ACADEMISCHE TAALVAARDIGHEID

“Wat docenten van hun studenten verwachten, wordt opgebouwd en aangeleerd in vaardigheidsvakken.”

Als het belang van een goede vorming in academische taalvaardigheid erkend is, bekijk je hoe je die doelstelling in je eigen opleiding kunt realiseren. Eén theoretische infosessie in het begin van het academiejaar zal niet volstaan: het gaat hier namelijk om academische competenties die pas na intensieve training duurzaam verworven worden. Wie de ambitie koestert om studenten academische taalvaardigheid bij te brengen, moet daar dan ook de nodige ruimte voor

voorzien. Die ambitie moet in het volledige modeltraject van de bachelor- en masteropleiding worden gerealiseerd (ECHO, 2016).

Veel opleidingen bieden nu al één afzonderlijk opleidingsonderdeel rond academische (taal)vaardigheid aan. Beter nog is van academische taalvaardigheid een herkenbare component van het volledige curriculum te maken, waarin een stapsgewijze opbouw is ingebed (ECHO, 2016). Dat past binnen een integrale visie op taalbeleid. Een dergelijke integratie van vaardigheden in bestaande opleidingsonderdelen van het curriculum vergt wel enig denkwerk. In het departement Wijsbegeerte zaten daarvoor collega's samen die in de opleiding een leerlijn academische taalvaardigheid wilden realiseren. Ze selecteerden opleidingsonderdelen waarin specifieke vaardigheden (zoals academische teksten lezen), worden getraind en geëvalueerd. Een herkenbare component academische taalvaardigheid kan namelijk grotendeels *in* de bestaande opleidingsonderdelen geïntegreerd worden (ECHO, 2016).

Om de leerlijn te ondersteunen werd een aanvullend opleidingsonderdeel 'Academische en filosofische vaardigheden' in het leven geroepen, waarin geen eigen leerinhouden worden aangebracht. De vaardigheden worden stapsgewijs ingeëfend met materiaal uit andere opleidingsonderdelen. Daardoor is die aanpak noch integraal noch separaat te noemen, maar ondersteunt hij de overgang naar een leeromgeving waarin elke docent aandacht besteedt aan taalondersteuning.

Wie de ambitie koestert om studenten academische taalvaardigheid bij te brengen, moet daar dan ook de nodige ruimte voor voorzien.

Als extra ondersteunend materiaal wordt onder meer het zelfstudiepakket 'Basisvaardigheden academisch Nederlands' ingezet, dat voor alle studenten van Universiteit Antwerpen gratis toegankelijk is via Blackboard. Dat pakket werd ontwikkeld door *Monitoraat op maat – Academisch Nederlands*, een universiteitsbrede ondersteuningsdienst van de Universiteit Antwerpen, van wie een docent in het begin van het academiejaar wordt uitgenodigd om in een introductiesessie de verwachte basisvaardigheden op het vlak van academische taalvaardigheid toe te lichten. Studenten die om de een of andere reden nog moeite hebben met die basisvaardigheden, kunnen op het monitoraat ook terecht voor gerichte ondersteuning.

Het aantal studiepunten van de grote eindwerken van een opleiding (scriptie, presentatie, afstudeerproject) kan licht gereduceerd worden ten voordele van de introductie van zo een nieuw opleidingsonderdeel. Wat er geleerd wordt in dat opleidingsonderdeel, rendeert immers bij het maken van eindwerken (ECHO, 2016).

Een praktijkvoorbeeld van een leerlijn communicatievaardigheden, HOGENT

De faculteit Bedrijf en Organisatie (HOGENT) leidt professionele bachelors op en heeft voor communicatievaardigheden een leerlijn uitgezet die (1) beantwoordt aan een van de speerpunten van de onderwijsvisie, nl. betrokkenheid met het werkveld door authentieke taaltaken; (2) taalvaardigheid maximaal koppelt aan vakinhoud, namelijk een integrale/interdisciplinaire aanpak en (3) taalvaardigheidsstrategieën vastzet door ze in alle semesters te trainen en dezelfde systematiek ook in vreemde talen aan bod te laten komen, namelijk een systematische en cyclische aanpak.

Separate aanpak

In het eerste semester is bewust gekozen voor een separate aanpak. Er is een apart opleidingsonderdeel Communicatievaardigheden dat nog niet gekoppeld is aan een zaakvak. Alle studenten nemen dat op in hun traject. Die aanpak heeft tot doel (1) de heterogene instroom op het vereiste niveau te krijgen; (2) elke student een gepaste uitdaging te bieden via een gedifferentieerd (online) oefenpakket en (3) de basisvaardigheden van zakelijke communicatie op te frissen of bij te brengen.

Studenten krijgen in dit opleidingsonderdeel het communicatieproces onder de knie. Ze leren hoe ze een communicatieopdracht voorbereiden of plannen door het doel en de doelgroep af te bakenen, een geschikt medium te kiezen, rekening te houden met randvoorwaarden en situationele factoren (bv. de bereikbaarheid van de doelgroep, *topicals* enzovoort). Daarnaast leren studenten een toegankelijke tekststructuur opzetten via onder meer de vaste tekststructuren, een indeling in hoofdstukken, paragrafen, alinea's, enzovoort. Ook correct, aantrekkelijk, gepast en duidelijk formuleren komt aan bod zowel op tekst-, alinea-, zins- als woordniveau. Ten slotte leren ze via een gepaste lay-out een tekst toegankelijk maken.

Die basisvaardigheden verwerven de studenten in een eerder klassieke setting, namelijk klassikaal onderwijs met klassikale oefeningen en zelfstudie op een online leerplatform (Communicatiewijzer, Acco). De uitgebreide (online) oefenmodule met oefeningen van diverse moeilijkheidsgraad laat differentiatie toe en biedt voor iedereen een uitdaging op niveau. In sommige opleidingen maken de studenten daarnaast taaltaken voor een portfolio (verslagen, presentaties, mails enzovoort). Ook die laten differentiatie toe en bieden studenten de kans te excelleren.

Integrale aanpak

Vanaf het tweede semester wordt resoluut voor een integrale aanpak gekozen en zijn communicatievaardigheden altijd gekoppeld aan een zaakvak. Dat betekent dat de inhoud van de taaltaken uit een opleidingsspecifiek opleidingsonderdeel komt, bijvoorbeeld Recht, Boekhouden, Marketing, Logistiek en dat taal- en niet-taallectoren samen begeleiden en evalueren.

Op die manier leren de studenten de transfer te maken, verhoogt de motivatie omdat de teksten (mondeling en schriftelijk) uit hun interessegebied komen, verbetert de kwaliteit van de teksten en krijgen de niet-taallectoren ook oog voor talige aspecten.

Dat vakoverschrijdend werken neemt toe in complexiteit. In het tweede semester werken studenten aan relatief eenvoudige cases (met makkelijke taaltaken, bv. zakelijke mail) die strikt getimed en opgevolgd worden en doorgaans individueel worden uitgevoerd. In de volgende semesters worden de cases complexer zowel naar inhoud als naar taaltaken. Ze groeien uit tot projecten in samenwerking met het toekomstige werkveld die in grotere autonomie, met minder begeleiding en doorgaans ook in team worden uitgevoerd.

Zoals ook aangegeven in het abc van een leerlijn, gebeurt de uitbouw van de taaltaken in overleg met de betrokken lectoren. De taaltaken moeten aansluiten bij de inhoud van het zaakvak, relevant zijn voor het beroepenveld (bv. verkoopgesprek voor studenten Marketing) of voor het studiesucces van de studenten (bv. reflectieverslag). Daarnaast moeten ze vanuit communicatief standpunt een gepaste moeilijkheidsgraad hebben. Studenten leren bijvoorbeeld eerst een verslag schrijven voor ze een onderzoeksrapport schrijven.

In de opleiding Marketing bijvoorbeeld krijgen de studenten in het derde semester een dataset met cijfermateriaal van de Nielsen Company. Ze analyseren en interpreteren die data en stellen voor de klant een adviesrapport op. In de opleiding Milieumanagement evalueren de studenten in het derde semester het mobiliteitsbeleid van een gemeente of stad en schrijven daarover een evaluatierapport. Om die projecten tot een goed einde te brengen, zijn ook andere taaltaken ingebouwd: vergaderen, corresponderen, overtuigen, zakelijk dialogeren, telefoneren, presenteren, enzovoort.

Basisprincipes van de aanpak

De leerlijn is opgebouwd volgens het abc. Eerst worden de talige start- en eindcompetenties vastgelegd, die input geven voor de verschillende taaltaken. De opleiding bedacht ook een passende begeleiding door activerende werkvormen te hanteren: studentgestuurd teamwerk, met de lector als begeleider.

De aanpak is dus competentiegericht: de studenten krijgen ruimschoots de kans allerlei competenties in te oefenen. Op het gebied 'leren als vaardigheid' leren ze onder andere hoe ze zichzelf toegang kunnen verschaffen tot kennis en ze leren die kennis interpreteren en toepassen. Op het gebied van 'algemene professionele vaardigheden' leren studenten afspraken maken en deze respecteren, ze leren zich inleven in situaties en ze leren werkzaamheden plannen en organiseren. Binnen 'communicatievaardigheden' leren ze professioneel telefoneren, vergaderen, notuleren, rapporteren, dialogeren, presenteren, corresponderen, enzovoort. Zo omvat deze aanpak het volledige opleidings- en beroepsprofiel.

Vanaf het tweede semester is de aanpak eerder student- dan docentgestuurd. De externe sturing wordt geleidelijk afgebouwd. Bij de eerste cases is er nog heel wat externe sturing. Zo zijn de uit te voeren taken grotendeels voorgeschreven, staat de timing van de taken in grote lijnen vast en worden de belangrijkste leermiddelen aangereikt. Aan de andere kant bieden de opdrachten de studenten heel wat ruimte om zelfstandigheid en verantwoordelijkheid te ervaren en zijn de cases en projecten zo geconcipieerd dat de eigen verantwoordelijkheid van de studenten toeneemt over de semesters heen en naarmate de case/het project vordert.

Ook worden de klassikale contacturen vervangen door consultatie-uren waar de lector optreedt als begeleider/coach en niet als lesgever. Centraal staat dus dat de student de kans krijgt te leren uit de feedback. De cases/projecten zetten

de studenten aan om actief met de leerstof iets te doen en van die leerstof een gespreksonderwerp te maken tijdens de consultatie-uren of bij teamwerk in de groep (activerend leren).

Vanaf het derde semester voeren de studenten de cases/projecten doorgaans in team uit (coöperatief leren). Bij de uitwerking van de cases/projecten is erop toegezien dat het om zinvol teamwerk gaat waarbij elk teamlid een functionele inbreng heeft en eigen verantwoordelijkheid draagt. Daartoe zit in de meeste opdrachten een bron-, taak- en/of rolafhankelijkheid vervat, wat bevorderlijk is voor de positieve wederzijdse afhankelijkheid. Tijdens de consultatie-uren zal de lector ook toezien op de bijdrage van elke student en die van het team. Op het einde van de case/het project is er ook altijd een groepevaluatie die meetelt in het resultaat.

De cases/projecten leveren altijd een concreet resultaat op: de creatie van diverse communicatieproducten/taaltaken (verslagen, rapporten, presentaties, vergaderingen...) die relevant zijn voor de inhoud.

De aanpak maakt diverse leeractiviteiten mogelijk. Experimenteren en ervaren zijn twee leeractiviteiten die in een case of project sowieso aan bod komen. De studenten moeten zich voortdurend oriënteren (in de opdracht zelf, in leerstofonderdelen), werkzaamheden plannen, werkwijzen uittesten, taken uitvoeren, enzovoort. Door de consultatie-uren zijn ook heel wat reflectiemomenten ingebouwd en krijgen de studenten ruimschoots de kans om de conceptualiserende leeractiviteit in te oefenen. Heel wat opdrachten zetten de studenten ertoe aan zich een bepaald begrippenapparaat eigen te maken (begripsvorming) zoals conclusies formuleren (generaliseren).

Gefaseerd en cyclisch

De basisvaardigheden die de studenten in het eerste semester onder de knie krijgen, bieden de studenten een houvast om een communicatieopdracht tot een goed einde te brengen. De gefaseerde aanpak (plannen, structureren, formuleren, lay-outen) brengt duidelijkheid in de veelheid van aandachtspunten bij communiceren en laat toe om stapsgewijs effectief en efficiënt te communiceren. Het eerste semester oefent die verschillende fases totdat alle studenten vertrouwd zijn met het communicatieproces. De vele oefeningen en het online oefenmateriaal maken differentiëren mogelijk.

Vanaf het tweede semester oefenen de studenten de fases van het communicatieproces in de taaltaken in de cases en projecten. Zo worden die vaardigheden vastgezet, verder getraind en toegepast in moeilijkere opdrachten en een toenemende mate van autonomie (cyclisch).

Omdat de basisvaardigheden zoals plannen, structureren en lay-outen generiek zijn, is ervoor gekozen om in de vreemde talen met diezelfde systematiek en terminologie te werken. Studenten leren dus in een vreemde taal om op dezelfde manier een communicatietask aan te pakken. Ze gebruiken immers dezelfde structuren en checklists. Die eenheid in visie en aanpak schept duidelijkheid voor de studenten en maakt evalueren eenvoudiger en transparanter.

Evaluatie

De basisvaardigheden (semester 1) worden geëvalueerd in een traditioneel examen aangevuld met permanente evaluatie en/of een portfolio met taaltaken.

De evaluatie van de cases en projecten verloopt op een andere manier. Een belangrijk aspect van de begeleiding van cases en projecten is de voortgangscntrole. Daarom moeten de studenten(teams) via digitale weg de (taal- en niet-taal)lectoren op de hoogte brengen van vorderingen en beslissingen. Het team dient conceptversies in van de werkstukken en krijgt daarop feedback die zelfreflectie op de taken stimuleert. Die feedback gebeurt zowel digitaal (voor eenvoudige taaltaken) als face to face (voor complexere taaltaken).

Omdat de beoordeling geen sinecure is, is een evaluatiedossier ontwikkeld. Het reikt de lector een flexibel model aan voor een genuanceerde en consistente beoordeling. Het is geen keurslijf maar een houvast, een inspirerende leidraad. Bovendien zorgt het voor een gestroomlijnde evaluatie, wat noodzakelijk is om een leerlijn op te bouwen.

Het eerste luik van het model heeft betrekking op het leer- en groepsproces in de loop van het semester. Zaken als het respecteren van deadlines, de aanspreekbaarheid van elk teamlid en de theoretische onderbouwing komen aan bod. Taaltaken die voorgelegd worden tijdens de consultatie-uren zijn een schakel in het leerproces en krijgen geen kwaliteitsbeoordeling. De studenten hebben immers de kans te leren uit fouten.

Het tweede luik van het model bevat de beoordelingscriteria voor de diverse taaltaken van de cases of projecten. Die beoordelingscriteria zijn een vertaling van de theoretische inzichten die de studenten in het leer materiaal terugvinden. Die criteria zijn grotendeels taalonafhankelijk en dienen ook voor teksten in vreemde talen als checklist.

Tussen droom en daad...

De cases en projecten uitwerken, valt best mee; zinvolle taaltaken zijn in de meeste zaakvakken te vinden. Het blijft wel belangrijk om de moeilijkheidsgraad van de taaltaken te bewaken en ervoor te zorgen dat die in stijgende lijn gaat.

Een heikel punt kan echter het draagvlak zijn. Vakoverschrijdend werken vraagt immers een goede samenwerking tussen de betrokken lectoren, bij vragen als: komen de competenties van de diverse disciplines aan bod, wanneer en hoe gebeurt het feedbackmoment met beide lectoren, hoe worden de punten verdeeld, welke aanpak is er voor studenten die in een groep onvoldoende meewerken? De leerlijn staat of valt met de efficiënte samenwerking tussen lectoren.

De projecten zijn uitdagend, vragen input van het werkveld en bevatten diverse taken. Het is daarom belangrijk om de studenten tussentijdse deadlines aan te bieden. Wie het project heeft uitgeschreven, weet immers waar de knelpunten zitten, voor welke taken de studenten meer tijd nodig zullen hebben. Tussentijdse deadlines vastleggen sluit uitstelgedrag uit en laat toe iedereen geregeld feedback te geven.

De consultatiemomenten zijn vrij intens. De lector let immers niet alleen op de kwaliteit van de voorliggende tekst. Er is ook aandacht voor het leerproces en voor de betrokkenheid van elke student. Niet alle collega's voelen zich geroepen voor deze rol als coach waarbij de veilige setting van een goed voorbereide les achterwege blijft. Ook hier is het een kwestie van docenten voldoende te betrekken bij de leerlijn en een draagvlak te creëren.

Ook studenten vinden deze case en projecten vrij intensief werken. Ze kunnen de leerstof niet laten liggen en moeten in het semester diverse deadlines halen. Doordat ze leren uit de feedback en hun teksten bijsturen, valt op het einde van het semester wel een heel duidelijke progressie te bespeuren.

Bijlage: Checklist 'Het abc van een leerlijn taalvaardigheid'

A = ANALY- SEREN EN ACTIVEREN	STAP 1: Stel een werkgroep 'leerlijn taalvaardigheid' samen	Lesgevers	<input type="radio"/>
		Medewerkers onderwijskwaliteitszorg	<input type="radio"/>
		Taalbeleidsmedewerkers	<input type="radio"/>
		Management	<input type="radio"/>
	STAP 2: Analyseer de situatie	Is er een taalbeleidsplan?	<input type="radio"/>
		Hoe is het taalniveau van de studenten?	<input type="radio"/>
		Hoeveel tijd kan de werkgroep investeren?	<input type="radio"/>
		Is er een draagvlak bij docenten?	<input type="radio"/>
		Wat is mogelijke weerstand?	<input type="radio"/>
		Wie kunnen trekkers / rolmodellen zijn?	<input type="radio"/>
Is financiële ondersteuning nodig/ mogelijk?		<input type="radio"/>	
...	<input type="radio"/>		
B= BOUWEN	STAP 3: Vertrek bij de talige startcompetenties	Houd rekening met eindtermen secundair onderwijs	<input type="radio"/>
		Bekijk resultaten van eventuele taaltesten	<input type="radio"/>
		Zorg voor een taaltaak in de eerste weken van het academiejaar om zicht te krijgen op de talige startcompetenties	<input type="radio"/>
	STAP 4: Stel de talige eindcompetenties op	Baseer je op de talige eindcompetenties in de Vlaamse kwalificatiestructuur	<input type="radio"/>
		Hou rekening met de specifieke taalcompetenties in de opleiding	<input type="radio"/>
	STAP 5: Breng de aanwezige taaltaken in kaart	Schrijven	<input type="radio"/>
		Lezen	<input type="radio"/>
		Spreken	<input type="radio"/>
		Luisteren	<input type="radio"/>
	STAP 6: Pas de leerlijn aan	Markeer overlap en hiaten	<input type="radio"/>
		Zorg voor graduele opbouw (kwantitatief en kwalitatief) doorheen het curriculum = verticaal	<input type="radio"/>
		Zorg voor samenhang tussen vakken binnen het jaar = horizontaal	<input type="radio"/>
	STAP 7: Denk na over een passende begeleiding bij de taaltaken	Activerende lesvormen	<input type="radio"/>
Feedback		<input type="radio"/>	
Heldere instructies		<input type="radio"/>	
Peerfeedback		<input type="radio"/>	
Voorbeelden		<input type="radio"/>	
STAP 8: Stroomlijn de evaluatie van de taaltaken	Gebruik (deels) gemeenschappelijke beoordelingscriteria en -instrumenten	<input type="radio"/>	
	Maak van de leerlijn een terugkerend onderwerp op de opleidings- en toetscommissies	<input type="radio"/>	

C= COMMUNI- CEREN	STAP 9: met studenten	Stel een coördinator aan, bv. per opleiding, die ervoor zorgt dat de studenten op de hoogte zijn	<input type="radio"/>
		Expliciteer de talige verwachtingen (feed-up)	<input type="radio"/>
		Verduidelijk de positie van elke taak in de leerlijn	<input type="radio"/>
		Verwijs in de feed-up, de feedback en de feedforward naar de leerlijn	<input type="radio"/>
		...	
	STAP 10: met collega-docenten en beleidsmedewerkers	Stel een coördinator aan, bv. per opleiding, die ervoor zorgt dat docenten en beleidsmedewerkers op de hoogte zijn	<input type="radio"/>
		Overleg regelmatig	<input type="radio"/>
		Bepaal hoe de communicatie vorm krijgt (digitale leeromgeving, poster enzovoort)	<input type="radio"/>



DE TEKSTTRAINER ALS METHODIEK OM BETERE TEKSTEN TE PRODUCEREN

Ilse Mestdagh is sinds 2010 taalbeleidverantwoordelijke aan Howest. Ze heeft bijna 20 jaar leservaring en is verbonden aan de opleiding Journalistiek van dezelfde hogeschool waar ze naast taal- en printvakken ook de studentenbegeleiding behartigt.

Toen Howest in 2010 met een Taalbeleid van start ging, stond de opleiding Journalistiek op de eerste rij. De twee taalbeleidverantwoordelijken van de hogeschool werkten immers in die opleiding en konden ze als inspirerende proeftuin gebruiken om hun beleid en de daarbij horende aanpak, instrumenten en trainingen uit te testen met collega's en studenten. Een voordeel daarbij was zeker de wendbaarheid van de opleiding, met een vaste kern van zes docenten en een klasgroep van ongeveer dertig studenten. Daardoor konden beleidskeuzes, methodieken en taalbeleidtools vrij snel in de opleiding verspreid worden. Zo werd Journalistiek een *best practice* voor andere opleidingen in Howest voor een breed, integraal taalbeleid op maat.

Context van de teksttrainer

De *teksttrainer*¹ is een van de principes die in deze opleiding wijdverspreid werd via de docenten, en bijgevolg werden ook de studenten er steeds meer mee vertrouwd. Het doel van de methodiek is studenten betere 'teksten' te leren produceren. Met 'teksten' worden niet alleen letterlijk 'teksten' bedoeld – in het geval van Journalistiek bijvoorbeeld, een achtergrondstuk, een interviewartikel, een column of meer 'academisch' een paper of bachelorproef, maar ook andere producten zoals een radio- of televisiereportage of een presentatie. Omdat de teksttrainer steeds in de opleiding terugkeert, werd hij ook een fundamentele bouwsteen om leerlijnen uit te zetten voor 'teksten' in de meest brede zin van het woord.

In het eerste jaar Journalistiek wordt de methodiek uitgebreid ingezet voor intensieve schrijfbegeleiding gedurende een semester als de studenten voor het eerst een paper schrijven voor de module Nieuws en Duiding 1 (zie ook: Peters & Van Houtven, 2013). Die bestaat uit de vakken *Actuele geschiedenis* en *Research*; de module bevat dus geen taalvakken. Die schrijfbegeleiding (en dus ook de principes van de teksttrainer) wordt er elk jaar geëvalueerd bij de studenten in een bevraging.

Ook andere opleidingen leren de principes van de teksttrainer kennen. De Stuurgroep Taalbeleid introduceert die via trainingen op teamvergaderingen of studiedagen bijvoorbeeld, waar ze een leidraad meekrijgen of de collega's van Journalistiek verspreiden hun expertise. Sommige werken er eveneens curriculair mee, andere gebruiken de techniek volledig of gedeeltelijk binnen een bepaald vakgebied. Ook zij kunnen de teksttrainer inzetten naar eigen behoefte voor tekstsoorten die zij nodig hebben voor studie en beroep: laboverlagen (Biomedische Laboratoriumtechnologie), Sociaal Labo (Sociaal Werk), reflectieverslagen (Verpleegkunde), observatieverslagen en presentertechnieken (Ergotherapie), een artikel voor een gezondheidstijdschrift (Toegepaste Gezondheidswetenschappen), een recensie in de lerarenopleiding BASO, enzovoort. Relevante bevindingen van docenten uit die opleidingen werden in dit artikel meegenomen².

Bij het principe volgt de student bij elke nieuw te realiseren 'tekst(soort)' hetzelfde stappenplan; daarbij zetten docent en student verschillende taalbeleidinstrumenten in:

1. De studenten krijgen een *voorbeeldtekst* te zien zodat ze weten wat van hen wordt verwacht.
2. De studenten distilleren kenmerken uit dat voorbeeld en komen zo tot een (voorlopige) *checklist*; dat kan gecombineerd worden met een theorieles/handboek en aangevuld worden met een *checklist* die de docent heeft voorbereid (al dan niet met het opleidingsteam) of uit een handboek.
3. De studenten leren de *checklist* te gebruiken.
4. De studenten maken zelf hun tekst op.
5. De studenten kijken teksten na/laten nakijken (zelf/door medestudenten/door docent) via *feedback* of *peerfeedback*.
6. De studenten herwerken de tekst op basis van de (*peer*)*feedback*.

Figuur 1 Stappenplan van de teksttrainer

Hoe dan ook stelt de teksttrainer het leerproces centraal.

De werkwijze is voor elk product identiek, maar het plan op zich is flexibel. Dat studenten met een voorbeeld starten, kenmerken (leren) distilleren en met een checklist werken, behoort tot de basis van de methodiek, evenals het feit dat ze een tussenfase krijgen met feedback om hun tekst te herwerken.

Afhankelijk van hoeveel tijd docenten hebben voor een vak, of de didactische aanpak die ze op een bepaald ogenblik verkiezen met studenten – bijvoorbeeld door een stuk leerstof in zelfstudie te steken of net een luik coaching aan te bieden in de les, vullen ze sommige fasen anders in. Bij de start van hun opleiding zal een docent bijvoorbeeld studenten begeleiden om voorbeelden te leren analyseren; later in hun parcours worden studenten verondersteld dat zelf te kunnen op basis van eerdere oefensituaties. Of fase 5 wordt verderop in de opleiding sterk aanbevolen, maar niet meer verplicht. Studenten moeten namelijk ook leren zelfredzaam te worden.

De fasen zijn dus indicatief en niet altijd scherp af te bakenen. Hoe dan ook stelt de teksttrainer het leerproces centraal. De aandacht gaat naar de stappen die de student ertoe brengen om een beter product te maken.

Aanpak van de teksttrainer: beschrijving van de fasen

Fase 1 – Ontdekken van een tekstsoort

In de eerste fase maken studenten kennis met een type tekst. Ze krijgen een tekstsoort voorgeschoteld en analyseren die: Welke kenmerken vallen op? Hoe is de tekst opgebouwd? Welke vormaspecten springen in het oog? Hoe is de formulering? De studenten analyseren de tekst klassikaal of thuis als voorbereiding op een les. Afhankelijk van het teksttype maken docenten hier diverse keuzes: levensecht zo sterk mogelijke modellen voorleggen, kiezen voor voorbeelden van eigen studenten of een combinatie van beide bijvoorbeeld. Ze kunnen ook goede voorbeeldteksten uitzoeken of teksten die tekortschieten op de een of andere manier.

Uit de praktijk blijkt dat studenten voorbeeldteksten van hun voorgangers het meest 'haalbaar' vinden. Studenten zien die als 'echte' prototypes waaraan ze

zich kunnen spiegelen. Hen een goede, gemiddelde en een slechte voorbeeldtekst meegeven en hen laten nadenken over welke tekst de betere is en waarom, blijkt een techniek te zijn die werkt, omdat ze dan zelf verschillen ontdekken. Later in het schrijfproces grijpen studenten terug naar de sterke voorbeeldtekst. Soms kiezen docenten voor levensechte teksten uit het werkveld en combineren ze die met minder sterke voorbeeldteksten van studenten, die dan klassikaal geanalyseerd, geduid en onder begeleiding herschreven worden. Dat gebeurt bijvoorbeeld omdat de docent nog geen voorbeeldteksten van studenten heeft op dat moment (E. Himpens, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018).

Na de analyse komt ook een theoretisch kader bij de voorbeelden. Samen met de studenten stelt de docent een checklist op, die zich bijvoorbeeld manifesteert in een eenvoudig bordschema: de docent noteert de kenmerken die de studenten opnoemen en noteert die informatie gestructureerd op het bord. Het voordeel is dat studenten de kenmerken zelf benoemen. Voordien heeft de docent zelf een checklist voorbereid, waardoor die de input van de studenten verder kan duiden en/of kan aanvullen. Op die manier wordt de checklist helder voor studenten. De checklist van de docent kan eventueel bijgestuurd worden met de input van studenten.

De docentenchecklists worden idealiter in het kader van het taalbeleid uitgewerkt, bijvoorbeeld op basis van opdrachtomschrijvingen voor studenten en de opdrachten die docenten van studenten binnenkregen. Zo kunnen ze doorheen de hele opleiding uniform ingezet worden, zodat studenten die kenmerken steeds weer herkennen. Tijdens de laatste Howest Opleidingstoets van Journalistiek (interne audit) bleek dat die herkenbaarheid voor transparantie zorgt voor de student tijdens het leerproces (Howest Onderwijs, 2016). De docent geeft zo op een inductieve manier een theoretische les over het thema dat voorligt.

De checklist blijkt eveneens een cruciaal instrument voor de studenten. Dat komt door het driedelig gebruik ervan. Ten eerste wordt ze ingezet opdat studenten precies zouden weten wat van hen wordt verwacht; studenten gebruiken ze dus om hun eigen product op te maken. Ten tweede zetten zowel studenten als docenten ze in om feedback te geven op tussentijdse producten van (mede)studenten. Ten slotte evalueren docenten de eindproducten van studenten op basis van de criteria op de checklist. Die criteria zijn dus het hele proces door transparant voor de studenten, aangezien ze al van bij het begin helder zijn uitgelegd of zelfs mee zijn verwoord door de studenten.

Tijdens die fase krijgen de studenten ook input over hoe ze het best concreet beginnen aan het product dat voorligt. Bij complexe, grotere opdrachten die een semester lang lopen (een paper of presentatieopdracht, of bachelorproef bijvoorbeeld), zijn tussentijdse, begeleide deelopdrachten wenselijk. Studenten leren dan dat een paper schrijven bestaat uit voorbereidende tussenfasen die ook tijd vragen of dat een presentatie houden betekent dat ze diverse vaardigheden tegelijk moeten combineren. Die deelopdrachten dienen dan als tussentijdse feedbackfasen in het trainen van het eindproduct.

Aanvullend kunnen studenten de opdracht krijgen om zelf een aantal voorbeeldteksten te zoeken en te analyseren aan de hand van de checklist. Zo worden ze extra doordrongen van de kenmerken van het tekstgenre. Dat kan klassikaal of individueel, mondeling of schriftelijk gebeuren. De geanalyseerde teksten kunnen bijvoorbeeld deel uitmaken van een eindportfolio. De voorbeeldteksten mogen ook soms minder goed zijn. Op die manier leert de student hoe het beter kan.

Voorbeelden uit opleidingen

Ergotherapie: *(Presenteren)* Studenten leren presenteren en analyseren een levensechte voorbeeldpresentatie tijdens de les met de docent en beroepen zich op eigen ervaringen uit het verleden. De docent noteert de reacties van de studenten gestructureerd in kolommen op het bord volgens de indeling: structuur – formulering – vorm en voorbereiding. Op het einde staat een voorbeeldchecklist op het bord. Terwijl de kenmerken genoteerd worden, komt er ook uitleg bij die dan verder wordt geïllustreerd (E. Himpens, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018).

Ergotherapie: *(Verslaggeving)* Met principe 3 (de checklist) zijn we in de opleiding ook gegroeid naar een aantal criteria die gelinkt zijn aan de leerdoelen van een aantal modules waar het schrijven als leerresultaat in wordt geëvalueerd. Zo komt de ‘Ergo-schrijfwijzer’ terug verder in de opleiding zowel wanneer er geëvalueerd moet worden op taal als wanneer er eerder formatief feedback wordt gegeven. Verder zullen stap 4, 5 en 6 van de teksttrainer worden uitgevoerd op een observatieverslag/werkverslag dat de studenten indienen in semester 1 voor de module Analyse van Handelen (E. Himpens, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018).

Journalistiek: *Studenten leren een nieuwsbericht schrijven en analyseren kenmerken tijdens de les op basis van enkele geprojecteerde voorbeelden. De kenmerken komen gestruc-*

tureerd aan het bord. Als de voorbeeldchecklist op het bord staat, krijgen ze de voorbereide checklist van de docent, die via de kenmerken de theorie aanbrengt. In die checklist herkennen ze de kenmerken die ze zelf hebben aangebracht. Daarmee gaan ze tijdens de les aan de slag met eigen voorbeelden die ze op dat moment zoeken in kranten die ze hebben meegebracht. Ze zoeken de kenmerken in de berichtjes met de checklist die ze intussen hebben gekregen (Mestdagh, Nederlands 1, Schrijfvaardigheid, 2017).

Sociaal Werk. De studenten schrijven doorheen het semester zes portfolioberichten waarbij ze het sociaal werk verkennen via zelfgekozen sociale thema's zoals armoede, migratie... Ze gebruiken hierbij verschillende bronnen. Dat thema linken ze met het beroepsprofiel van de sociaal werker door gebruik te maken van de leerresultaten van het sociaal werk. Tot vorig jaar lichtten docenten de checklist toe die daarbij wordt gebruikt, aangevuld met aandachtspunten bij de verschillende criteria op basis van veelgemaakte fouten. Studenten moesten deze checklist inzetten om de tekst te schrijven en ook bij peerfeedback. Ze moesten de checklist ook toepassen om concrete feedback te geven op elkaars portfolioberichten. Omdat de docenten merkten dat studenten nog te weinig gebruik maakten van het instrument, legt de opleiding dit jaar de omgekeerde weg af. Docenten geven goede voorbeelden aan de studenten en zo bepalen ze zelf de criteria op het vlak van structuur, inhoud en formulering. Zo stellen docenten samen met studenten de checklist op en leggen ze die naast de checklist van de opleiding. Studenten zullen de checklist ook samen met hun opdracht indienen. Zo hopen docenten dat dit een automatisme wordt (J. Veys, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018).

Fase 2 – Tussentijdse versie en (peer)feedback

Studenten gaan nu effectief aan de slag: ze krijgen de opdracht zelf een tekst in het genre te schrijven. De docent zorgt ervoor dat de opdracht duidelijk is. Naast de voorbeeldtekst, de theorie en de checklist met criteria wordt gewezen op het doel van de tekst, de inhoudelijke en didactische doelstellingen van de oefening, de (tussentijdse) deadline(s), het doelpubliek, de manier van indienen, enzovoort. Daartoe heeft de Stuurgroep Taalbeleid een checklist voor docenten *Richtlijnen voor richtlijnen* ontwikkeld, gebaseerd op Peters en Van Houtven (2013).

In deze fase beklemtoont de docent bij de studenten hoe belangrijk het is om de checklist voor hun product tijdens hun leerproces bij de hand te houden: voor ze aan de opdracht beginnen, terwijl ze eraan werken en nog een keer vooraleer ze hem indienen. De studenten dienen hun eerste versie in tegen de tussentijdse deadline.

Peercoaching is de volgende stap. Een student bekijkt de tekst van een of meer medestudenten en toetst die aan de checklist. De peerstudent benoemt zowel positieve punten als eventuele tekortkomingen. De tekst keert terug naar de auteur die hem waar nodig herwerkt vooraleer die wordt ingediend bij de docent. Zowel docenten als studenten geven aan dat studenten niet altijd even kritisch zijn bij dat nakijken (E. Himpens, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018; G. Wouters, persoonlijke communicatie, 5 oktober 2018; B. Vermeulen, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018) of dat studenten zich geremd voelen om negatieve commentaren te uiten ten opzichte van medestudenten. De checklist brengt hier in eerste instantie soelaas als hulpmiddel en objectief criterium. Om de drempel niet te hoog te houden en de studenten tegelijk vertrouwd te maken met feedback, wisselen peerfeedbacksessies en feedback door de docent elkaar af bij verschillende teksten in de opleiding Verpleegkunde (K. Cornelis, persoonlijke communicatie, 15 oktober 2018).

Ondanks die kritiek blijven docenten het systeem wel gebruiken. Ze zoeken naar oplossingen door de studenten stap voor stap te leren peerfeedback geven (B. Vermeulen, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018), door het met collectieve feedback aan te vullen (A. Cottyn, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018; E. Himpens, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018) of door tijdens de peerfeedbacksessies in de klas te coachen en dus bij te sturen (A. Cottyn, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018; A. Van Kerckhove, persoonlijke communicatie, 15 oktober 2018; B. Vermeulen, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018). Studenten geven in de evaluatieve vragenlijsten immers aan dat ze wel degelijk leren uit de feedback die ze van medestudenten krijgen, niet alleen voor dat ene werkstuk, maar ook voor later. Bovendien leren ze ook door peerfeedback te geven, omdat ze dan enerzijds opnieuw zicht krijgen op hoe anderen werken en anderzijds aan de slag zijn met de criteria, zodat ze die beter onthouden en in de vingers krijgen.

In opleidingen waar dat extra van toepassing is, kan de peerfeedback schriftelijk gebeuren en mee opgenomen worden in de evaluatie: Bij journalisten is teksten kritisch nakijken een belangrijke redactievaardigheid of in de lerarenopleiding is dat ook een cruciale competentie. Al is kritische zin in het algemeen relevante bagage voor elke student hoger onderwijs (Vanhooren, Pereira & Bolhuis, 2017). Eventueel krijgen de studenten een oordeel over hun bijdrage: Op welke manier hebben ze feedback geleverd? Hebben ze zinvolle opmerkingen toegevoegd waar hun medestudenten iets aan hebben? Gebruikten ze de instrumenten die hun aangeboden werden? Hebben ze de deadlines gehaald?

Facultatief bekijkt de docent eveneens het product van de student en geeft feedback. Het is belangrijk dat de feedback studenten voorthelpt in hun leerproces. Docenten verbeteren dus niet zelf de fouten van studenten, maar melden studenten waar ze informatie kunnen vinden over een probleem. Dat is zinvol om niet alleen fouten uit deze tekst te verbeteren, maar om bovendien in de toekomst dezelfde fouten in gelijkaardige teksten te vermijden. Het is immers belangrijk om studenten vooruit te helpen in hun taalontwikkeling (Van der Westen, 2012). Ook wordt bij de feedback opnieuw de checklist ingezet. Docenten kiezen voor individuele feedback (bijvoorbeeld via de functie ‘opmerkingen’ in Word, een feedbacksheet, ingesproken feedback of face-to-facegesprekken), voor een les met collectieve feedback waarin voorbeelden uit de teksten van de studenten worden geprojecteerd en in de klas besproken als illustratiemateriaal voor veelvoorkomende fouten of voor combinatievormen.

In deze fase krijgen studenten nog geen cijfer voor hun producten, maar is dus vooral de feedback zelf van belang om mee te nemen naar de volgende fase.

Voorbeelden uit opleidingen

Biomedische Laboratoriumtechnologie: *In het tweede semester wordt de studenten aangeleerd hoe een laboverslag is opgebouwd. Dat wordt dan samen in de les toegepast met een oefening waarbij ze de juiste antwoordmogelijkheden moeten aanduiden. Daarnaast schrijven ze tijdens de les ook een verslag op basis van een verkregen labosituatieschets. Dat wordt dan klassikaal overlopen en verbeteren ze van elkaar. De docenten zijn daarbij en ondersteunen studenten bij het lezen en evalueren van elkaars rapport. Daarna komen ze bij de docenten om de gegeven feedback te bespreken en moeten ze zowel positieve als negatieve punten aanhalen. Ze passen het dan toe voor een verslag van Bio-organische chemie (formatief) waarna er nog een feedbackles komt met goede en slechte voorbeelden; dan passen ze het nog eens toe bij een verslag van Biochemie (formatief, met een korte feedback door de praktijklector zelf) en ten slotte komt dat op het examen aan bod: summatief.*

Journalistiek: *Studenten leren een paper schrijven in fasen. Zowel tijdens de fase ‘structureren’ als tijdens de fase ‘formuleren’ werken de studenten in groepen van vier-vijf studenten waarin ze elkaars teksten nalezen op basis van de checklist (Mestdagh & Vermeulen, 2017). Ze doen dat volgens strikte richtlijnen (instructies, timing, ...) van de begeleiders. Waar nodig krijgen ze extra uitleg van de coaches. Na een schrijffase, op het einde van de peerfeedback, gaan ze met elkaar in gesprek en noteert degene van wie de paper besproken wordt de belangrijkste feedback in een verslag. Elke student gaat dus naar huis met tekst-*

ballonnen van drie-vier studenten op zijn paperversie en met eigen notities van het verduidelijkende peerfeedbackverslag achteraf (Mestdagh & Vermeulen, Nieuws en Duiding 2, 2017-2018).

Verpleegkunde: *De studenten schrijven verschillende reflectieverslagen en doorlopen telkens het principe van de teksttrainer, van voorbeeld over checklist, peerfeedback tot herschrijven. Studenten geven de peerfeedback van thuis uit, spreken die in. De docente merkt wel op dat studenten niet zo gemakkelijk teksten delen; ze vinden het ook moeilijk om kritisch te zijn tegenover elkaar. Daarom wordt nog afgewisseld tussen peerfeedback en feedback van de docenten bij verschillende verslagen. Zo leren studenten van de feedback op de verslagen maar ook van de feedback van de docenten (K. Cornelis, persoonlijke communicatie, 15 oktober 2018).*

Fase 3 – Eindfeedback en herwerken tot een definitief product

Op basis van de feedback van medestudent(en) en docent, herwerken de studenten hun eindproduct in definitieve versie. Naast de feedback op hun tussentijds product en de extra voorbeeldteksten van hun medestudenten, zetten ze opnieuw de checklist in en de oorspronkelijke 'ideale' voorbeeldteksten. In het schrijfbegeleidingsproject van Journalistiek lezen de studenten elkaars draft nog een keer na voor ze de definitieve paper indienen.

In deze eindfase krijgt de student een cijfer voor het product, wat tot nu toe nog niet het geval was.

Voorbeelden uit opleidingen

Biomedische Laboratoriumtechnologie: *In het eerste semester leren de studenten aan de hand van goede en slechte voorbeelden uit bachelorproeven en verslagen en aan de hand van een checklist hoe ze correct tabellen en figuren moeten opstellen. Ze passen dat dan toe in een verslag van algemene chemie en op basis van hun verslagen krijgen ze een feedbackles waarbij goede en slechte voorbeelden aan bod komen. Dit is formatief. Op het examen in januari moeten ze dan in een verkregen tabel de foute zaken aanvullen en een figuur verder aanvullen (summatief) (A. Cottyn, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018).*

Journalistiek: *In het begin van semester twee leren de studenten presenteren aan de hand van voorbeelden en stellen ze een checklist samen. In de loop van dat semester oefenen ze tijdens de presentaties die ze moeten doen voor diverse vakken. Dat wordt opgevolgd via*

peercoaching en de docent. Hun laatste presentatie in dat semester doen de studenten eind mei voor het vak Actualiteit of Sportactualiteit. Ze nemen alle feedback uit het voorbije semester mee naar hun laatste presentatie en krijgen een cijfer (G. Wouters, persoonlijke communicatie, 5 oktober 2018).

Lessons learned

Sommige docenten zijn kritisch voor het gebruik van voorbeeldteksten omdat dit de creativiteit van studenten in de weg zou staan. Nochtans geven studenten in elk geval aan dat de voorbeelden die ze krijgen razend belangrijk zijn om een goed product te maken. Het gaat er studenten naar eigen zeggen niet om de voorbeeldteksten na te maken, maar wel om helder te zien wat precies van hen wordt verwacht. Andere docenten zien de waarde in van de voorbeeldteksten. In Journalistiek bijvoorbeeld zit het ‘format’ ingebed in de hele opleiding en merken de docenten dat oudere studenten de formatanalyse nog steeds maken en tegelijk rijp genoeg zijn om los van het format een volledig eigen stuk te maken (G. Wouters, persoonlijke communicatie, 5 oktober 2018).

Sommige docenten zijn kritisch voor het gebruik van voorbeeldteksten omdat dit de creativiteit van studenten in de weg zou staan.

Een problematiek die de studenten zelf aankaarten is de betrouwbaarheid van de opmerkingen die ze van hun medestudenten krijgen. Sterke studenten wensen graag bevestiging van de docent en onzekere studenten durven niet altijd feedback geven omdat ze denken die niet te kunnen geven. Het is belangrijk dat bij de start aan de studenten te communiceren. Teksten moeten voor hen ook helder zijn en dat kunnen ze aangeven. Ook docenten beklemtonen dat (B. Vermeulen, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018; G. Wouters, persoonlijke communicatie, 5 oktober 2018).

Uit die bevindingen leren we alvast dat het cruciaal is dat studenten leren *hoe* ze peerfeedback moeten geven. Als docenten van elkaar weten wie de techniek voor het eerst inzet in de les, kunnen ze ook afspreken wie de input daarover geeft. Het is namelijk geen evidentie om een student zinvolle feedback te laten geven. Dat gebeurt de eerste keer beter begeleid (Kam, 2016), bijvoorbeeld in verschillende ‘schrijf rondes’, waarin eerst globale structuur, daarna detailinhoud en vervolgens formulering en afwerking wordt bekeken. Dat een oordeel

meer waard is met de juiste argumentatie bijvoorbeeld of feedback zinniger is onder de vorm van een tip geven (in plaats van een oplossing geven), blijken interessante aanwijzingen voor studenten. Sommigen slagen erin tips zo te formuleren dat ze ook van belang zijn voor nog andere schrijftaken in de toekomst en begeven zich daarmee op het pad van taalontwikkellende feedback (Mestdagh & Vermeulen, 2015).

Als docenten feedback geven waar de student echt mee aan de slag kan, betekent dat meer voor de taalontwikkeling van de student (Van der Westen, 2012). Zowel student als docent maken daarbij ook gebruik van hetzelfde instrument, een checklist met criteria die de studenten het hele proces door inzetten. In sommige opleidingen bestaan intussen checklists voor de steeds terugkerende producten. Op die manier wordt werk gemaakt van een taalleerlijn en zijn de criteria voor student en docent transparant (A. Cottyn, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018; E. Himpens, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018; B. Vermeulen, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018; G. Wouters, persoonlijke communicatie, 5 oktober 2018).

Op het eerste gezicht lijkt het erop dat het moeilijker is om het systeem in te bedden bij grotere groepen. Qua organisatie vraagt het de eerste keer wat werk om bijvoorbeeld de peercoaching te regelen, maar het systeem geeft op zich vaker tijdswinst voor docenten. Wat in dat geval werkbaar is? Enerzijds kunnen studenten de methodiek ook in een vorm van zelfstudie doorlopen, anderzijds kunnen docenten bij grote groepen ook de verbetersessies verminderen door peerfeedback in te zetten. Peerteams van vijf tot zes leden garanderen een noemenswaardige betrouwbaarheid (Valcke, 2015). Collectieve feedback spaart tijd. Studenten in groep de beste tekst laten kiezen en die 'bests of' bespreken in de les is een andere optie (Kam, 2016).

Het is niet vanzelfsprekend om studenten het systeem te blijven laten toepassen. Ook al zijn ze zich ervan bewust dat het helpt, studenten calculeren soms te weinig tijd in om ook dat stuk van het proces te plannen. Het is dus belangrijk dat docenten er blijven op wijzen dat studenten naar voorbeelden moeten kijken en die moeten gebruiken, dat ze hun checklists moeten inzetten of dat ze een medestudent (of een onafhankelijke lezer) kunnen inzetten om na te lezen (B. Vermeulen, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018; G. Wouters, persoonlijke communicatie, 5 oktober 2018). De checklist mee laten indienen, kan hier ook een oplossing zijn (J. Veys, persoonlijke communicatie, 13 oktober 2018).

Succesfactoren

De fase waarin studenten een voorbeeldtekst analyseren blijkt van cruciaal belang voor de latere schrijffase. Enerzijds hebben de studenten een soort format waaraan ze zich kunnen spiegelen, maar door de analyse te maken en zelf na te denken over mogelijke criteria waaraan de tekst voldoet, ontwikkelen ze als het ware zelf de criterialijst voor een tekst. Precies door die denkoefening hebben ze meer voeling met de criteria. Die zijn namelijk concreter net door het voorbeeld. Studenten worden zo ook kritischer op hun eigen werk en dat van anderen: ze kunnen namelijk concreter benoemen wat fout gaat in een tekst (B. Vermeulen, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2018; G. Wouters, persoonlijke communicatie, 5 oktober 2018). Ook de checklist geven studenten aan als een waardevol instrument. Studenten uit diverse jaren zetten die in om hun product te leren maken, om feedback te geven of om het uiteindelijk af te werken. Dat wijst erop dat de checklist in het paperproject alvast gebruikt wordt waarvoor hij was ontworpen.

Het systeem van de teksttrainer is flexibel: Aan de basis ligt het werken met voorbeelden, een checklist afleiden, de theorie eraan koppelen, de checklist het hele proces door gebruiken, een eerste versie maken, feedback geven/krijgen en dan een tweede versie maken. Afhankelijk van de randvoorwaarden (type opdracht, looptijd opdracht, al dan niet ruimte voor coaching in de les, meer docenten betrokken of niet, aantal studenten,...) kunnen studenten nog aan de slag met eigen gevonden voorbeelden, kan de docent nog extra tips inlassen (zoals werken met vaste vragenschema's bijvoorbeeld) of een extra feedbackronde voorzien. Ook feedback geven kan op zoveel verschillende manieren: schriftelijk en individueel, collectief, docent en/of student, via *peers*, schriftelijk, mondeling, klassikaal of een combinatie, enzovoort. In de verschillende opleidingen is het systeem ook al dan niet curriculair ingezet. Door die flexibiliteit, is het minder moeilijk om diverse (taal- en niet-taal)docenten in het verhaal te betrekken: alle kernteamleden gebruiken eenzelfde basistraject voor hun opdrachten, maar allemaal met eigen varianten. Tegelijk is het patroon voor de studenten wel degelijk transparant en herkennen ze de principes en de instrumenten.

Een belangrijk inzicht uit de methodiek voor docenten is dat een tekst schrijven voor studenten een leerproces is. Door het systeem steeds weer toe te passen, worden studenten zich ook werkelijk bewust van dat gegeven. Hun eerste versie is zelden volledig 'af', zeker niet bij eerstejaarsstudenten. Daarom is het

beter de studenten niet op een eerste versie van de tekst te quoteren, maar hun de kans te geven om te leren uit hun fouten. De uiteindelijke quotering komt op het einde van het leerproces, bijvoorbeeld het einde van een lessenreeks of een semester. Om zowel de tekst als het voorbereidende proces te kunnen evalueren, kan de student een portfolio bijhouden. Het is een ideaal instrument waarin alle fasen van het schrijfproces worden opgenomen: analyse van de voorbeeldtekst, de eigen voorbeeldteksten, de eerste versie (en eventueel de aanloop daarnaartoe: een mindmap voor het vinden van een onderwerp, een tekststructuur, bewijzen van research over het onderwerp), de commentaren van de *peers* en de docent en de versie(s) erna. In die zin is ook duidelijk de groei van de student te zien doorheen een semester in een bepaald vakdomein.

Het is een ideaal instrument waarin alle fasen van het schrijfproces worden opgenomen.

Tot slot, door alle oefenfasen waarvan ze gebruik kunnen maken, door de feedback die ze steeds krijgen vanuit diverse hoeken, maken studenten ook betere producten. Niet alleen leren ze uit de voorbeelden die ze analyseren, onthouden ze criteria beter door ermee te werken, maar ze leren ook van anderen: ze zien producten van anderen. Als die beter zijn dan hun eigen versie, zien ze hoe het beter kan. Als ze merken dat ze het zelf beter doen dan anderen, geeft hun dat ook een extra stimulans in hun kunnen. De uitkomst van de bevraging van onze studenten over de intensieve schrijfbegeleiding van een paper in het eerste jaar Journalistiek is duidelijk hierover: Na vier jaar is nog steeds 100 procent van onze studenten ervan overtuigd dat het systeem moet behouden blijven omwille van de meerwaarde ervan.

Het zou een boeiend onderzoek zijn om ook de studenten uit andere opleidingen te bevragen over de methodiek of de docenten bij elkaar te brengen in focusgesprekken, zodat ze in discussie kunnen gaan over de knelpunten en de succesfactoren. Ongetwijfeld komen ook daar weer nieuwe experimenten naar voren die voor de studenten een meerwaarde kunnen betekenen.

Eindnoten

1. De teksttrainermethode werd ontworpen door Ilse Mestdagh en Gerti Wouters in het kader van het taalbeleid van Howest. Beiden zijn verantwoordelijk voor het taalbeleid van de hogeschool en verbonden aan de opleiding Journalistiek aan Howest waar ze ook lesgeven.
2. Voor dit artikel werkten volgende docenten van Howest mee: Anneleen Cottyn (docent Biomedische Laboratoriumtechnologie), Kaat Cornelis (docent Verpleegkunde), Eveline Himpens (docent Ergotherapie), Ann Van Kerckhove (docent Bachelor Secundair Onderwijs), Bregt Vermeulen (docent Journalistiek), Jolien Veys (docent Sociaal Werk) en Gerti Wouters (opleidingscoördinator Journalistiek).

HET ROUTEBOEK: EEN GPS BIJ TAALTAKEN

***Ans Hubert** is opleidingshoofd en lector Nederlands in de lerarenopleiding Lager Onderwijs van Hogeschool PXL. Dit artikel kwam tot stand in samenwerking met de vakgroep Nederlands van PXL-Education.*

“Aha, moet ik daar ook op letten als ik een tekst schrijf?” “Van mijn leerkrachten vorig jaar moest dat anders.” “Ik heb geen idee hoe ik eraan moet beginnen.” “Maar ik kán geen presentatie geven, dat was al in het middelbaar zo.” Het zijn maar enkele van de uitroepen van onze studenten. Ze klinken vast niet onbekend.

Studenten krijgen doorheen hun lerarenopleiding veel en diverse taken, voor verschillende vakken en van nagenoeg alle lectoren. Aan de meeste van deze taken is een talige component verbonden, zoals een samenvatting schrijven, een presentatie geven of een opgegeven bron lezen. De vakgroep Taal van Hogeschool PXL in Hasselt ging op zoek naar een manier om zowel collega’s als studenten steun te bieden bij het uitvoeren van deze ‘kerntaaltaken’. Dat resulteerde in wat al snel ‘het routeboek’ genoemd werd: een levend en digitaal instrument dat studenten en lectoren houvast biedt en dat is opgesteld volgens de principes van feed-up, feedback en feedforward.

De vakgroep Taal van de lerarenopleiding aan de toenmalige XIOS Hogeschool (nu Hogeschool PXL) startte het proces een tiental jaar geleden. Zo ging de vakgroep in gesprekken met alle lesgevers na welke de meest voorkomende taken met een talige kern waren. Hieruit kwamen zes kerntaaltaken naar voren:

- zakelijke teksten schrijven
- mails schrijven
- antwoorden formuleren op examenvragen
- gesprekken voeren
- presentaties geven
- informatieve teksten lezen

Voor elk van die kerntaaltaken werkte de vakgroep vier aspecten uit: de kenmerken van de kerntaaltaak, de stappen die gezet kunnen worden om de taak tot een goed einde te brengen, een kijkwijzer met evaluatiecriteria én verwijzingen naar kaders en oefeningen. Het tweede aspect, dat de weg beschrijft die een student zou kunnen doorlopen, inspireerde tot de naam ‘routeboek’.

Voor elke kerntaaltaak biedt de vakgroep een lijst met kenmerken aan, die opgesplitst is naar inhoud (bv. “De informatie heeft nieuwsaarde: wat je vertelt is nieuw en interessant voor de lezer”), vorm (bv. “Er is een duidelijke samenhang tussen de verschillende onderdelen van de tekst: de inleiding, het midden en het slot”) en taal (bv. “De tekst is vlot en aangenaam geschreven, de woordkeuze is rijk en gevarieerd, er is afwisseling in de zinsbouw”). Voor de mondelinge kerntaaltaken werden ook de kenmerken van de spraak opgenomen (bv. “Je hebt aandacht voor expressie, spreekt met voldoende volume, gebruikt een aangepast spreektempo en verzorgt je uitspraak”).

De lerarenopleiding wil niet alleen de kenmerken van elke taak bespreken, maar ook de student helpen om de kerntaaltaak uit te voeren. Via de OVUR-methode (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren, reflecteren) doorloopt de student daarvoor een route. Net zoals bij de kenmerken is ook hier bewust niet gekozen voor een doorlopende tekst, maar voor een puntsgewijze opsomming. Op die manier krijgen studenten de nodige informatie snel en toegankelijk gepresenteerd.

Voor elke kerntaaltaak biedt het routeboek bovendien een kijkwijzer aan. Die heeft de vorm van een *rubric*. De lerarenopleiding hecht belang aan een ‘goede’ formulering en stelt de BACA-criteria voorop: elke taak moet **b**egrijpelijk, **a**antrekkelijk, **c**orrect en **a**angepast zijn. De meest uitvoerige versie van de kijkwijzer bevat omschrijvingen van elk BACA-criterium voor elk kenmerk: er is gepreciseerd wat de criteria betekenen voor de inhoud, de vorm en het taalgebruik van een tekst.

BEGRIJPELIJK			
<i>INHOUD.</i> Elke alinea in je mail dient een eigen hoofdgedachte te bevatten: formuleer deze in je kernzin.	<i>INHOUD.</i> In sommige alinea's ontbreekt een kerngedachte of verschillende alinea's bevatten dezelfde: voeg ze samen.	<i>INHOUD.</i> De informatie in elke alinea is duidelijk maar verwoord ze telkens in een kernzin.	<i>INHOUD.</i> De informatie wordt helder weergegeven, in elke alinea wordt een gedachte uitgewerkt.
<i>VORM.</i> Je mail vertoont geen logische opbouw, de informatie is niet geordend.	<i>VORM.</i> De opbouw van je mail kan duidelijker: verdeel de informatie over verschillende alinea's.	<i>VORM.</i> Voorzie verschillende alinea's in je mail, afgescheiden met witruimtes.	<i>VORM.</i> Je mail vertoont een heldere opbouw, de alinea's zijn met witruimtes van elkaar gescheiden.
<i>TAAL.</i> Je woordkeuze en zinsbouw zijn onduidelijk en verwarrend.	<i>TAAL.</i> Je zinnen zijn niet begrijpelijk: ze zijn te lang. Van de verwijswaarden is niet duidelijk waarnaar ze verwijzen.	<i>TAAL.</i> Je taalgebruik is wel duidelijk, maar maak nog meer gebruik van signaalwoorden.	<i>TAAL.</i> Je zinnen zijn begrijpelijk geformuleerd, je gedachtegang is logisch opgebouwd.
AANTREKKELIJK			
<i>TAAL.</i> Je taalgebruik vertoont weinig zorg.	<i>TAAL.</i> Je woordkeuze is eerder basaal en bevat te veel herhalingen.	<i>TAAL.</i> Om je woordkeuze nog aantrekkelijker te maken: zoek synoniemen, zorg voor variatie.	<i>TAAL.</i> De woordkeuze in je mail is rijkelijk en doordacht.
CORRECT			
<i>INHOUD.</i> De informatie die je doorspeelt is niet correct.	<i>INHOUD.</i> Je informatie is slechts gedeeltelijk correct.	<i>INHOUD.</i> Over het algemeen is je informatie correct.	<i>INHOUD.</i> Je brengt je inhoud correct over.
<i>VORM.</i> Je volgt de regels voor de formulering van een zakelijke mail niet.	<i>VORM.</i> Je volgt de regels voor de vormgeving van een mail slechts gedeeltelijk.	<i>VORM.</i> Hanteer de gepaste formules voor de aanspreking of de afsluiting van je mail	<i>VORM.</i> Je gebruikt de juiste formules voor de aanspreking en de afsluiting.
<i>TAAL.</i> Je mail bevat zeer veel fouten tegen de (werkwoord) spelling en/of de regels van de grammatica.	<i>TAAL.</i> Je maakt te veel fouten tegen de spelling en/of de grammatica.	<i>TAAL.</i> Je mail bevat enkele kleine fouten tegen de spelling en/of de grammatica.	<i>TAAL.</i> Je volgt de regels van de spelling en de grammatica correct op.
AANGEPAST			
<i>TAAL.</i> Het register dat je gebruikt is niet aan het publiek aangepast.	<i>TAAL.</i> Je mail is eerder in spreektaal opgesteld.	<i>TAAL.</i> Je schrijfstijl moet nog iets formeler.	<i>TAAL.</i> Je schreef je mail in het gepaste register.

Figuur 1 Voorbeeld van een kijkwijzer 'zakelijke e-mails schrijven'

Ten slotte bevat het routeboek voor elke kerntaalkaak een aantal links naar kaders en oefeningen die de studenten in staat stellen hun vaardigheid zelfstandig en op eigen niveau en tempo bij te sturen.

De informatie van de zes kerntaaltaken vormt samen het 'routeboek' dat de lerarenopleiding aanbiedt aan de studenten en andervaklectoren¹ via een digitale Symbaloo-pagina. Daarvan wordt de link op het digitale leerplatform van de lerarenopleiding met alle studenten en lectoren gedeeld.

Feed-up, feedback, feedforward

De toelichting van de kerntaaltaken biedt de studenten een heldere kijk op wat van hen wordt verwacht: het is, samen met de instructie van de lector, de feed-up bij het uitvoeren van talige taken. De informatie in het routeboek maakt immers duidelijk wat er precies van hen wordt verwacht. Zo krijgen studenten van de opleiding Leraar Lager Onderwijs in het eerste jaar de opdracht om voor het vak Nederlands twee vakartikels te lezen en op basis daarvan een zakelijke tekst te schrijven. Een ander voorbeeld: studenten krijgen van de stagecoördinator de opdracht om een mail te sturen naar hun stageschool om hen te bedanken voor de kans en een afspraak te maken. De precieze instructies geeft de lector in de les, de algemene kenmerken van een zakelijke tekst vindt de student terug in het routeboek. In een eerdere fase in de opleiding leerde de student ermee werken, en kon hij oefenen op het schrijven van zulke teksten.

De kijkwijzers (*rubrics*) die zijn opgenomen, dienen uiteraard als ondersteuning voor de studenten maar ze worden ook voor feedback gebruikt. Bij de ontwikkeling hiervan werd dankbaar rekening gehouden met onder meer het artikel van Lieve Verheyden over kijkwijzers (Verheyden, 2010). De kijkwijzers zijn voor elke kerntaalkaak op een gelijkaardige manier opgebouwd als de rubrieken in het routeboek, wat de herkenbaarheid voor de studenten vergroot. Alle beoordelaars (zowel bij evaluatie door lectoren en *peers* als bij zelfevaluatie) kunnen gebruikmaken van dezelfde *rubric* voor dezelfde kerntaalkaak. Voor de student dient die *rubric* als planner voor zijn eigen ontwikkeling dankzij self- en peerassessment. Door studenten elkaar en zichzelf ermee te laten beoordelen krijgen ze namelijk een duidelijk zicht op de verschillende onderdelen waaruit elk van deze complexe taalvaardigheden bestaat. Voor de begeleider dienen de kijkwijzers als handvat voor feedback en de beoordelaar beschikt over een betrouwbaar beoordelingsinstrument.

Door studenten elkaar en zichzelf ermee te laten beoordelen krijgen ze namelijk een duidelijk zicht op de verschillende onderdelen waaruit elk van deze complexe taalvaardigheden bestaat.

De kaders en oefeningen ten slotte vallen onder de noemer feedforward: ze helpen de studenten een hoger beheersingsniveau te bereiken. Ook andervaklectoren zijn dankbaar voor het materiaal: zo kunnen ze studenten die worstelen met taal, tools aanreiken zodat ze aan bepaalde punten kunnen werken.

Aanpak

In het eerste semester van het eerste opleidingsjaar maken de studenten kennis met het routeboek: een taallector licht het toe en het wordt ingezet als instrument voor diverse kerntaaltaken. Geregeld bekijken studenten ook elkaars werk: ze screenen onder meer elkaars zakelijke mails en geven elkaar advies over hun presentatie. Hierbij kunnen de beoordelaars de kijkwijzer inzetten. Deze peer-evaluatie ondersteunt hen wanneer ze feedback geven aan elkaar én maakt alle studenten vertrouwd met de criteria.

Elke kerntaaltaak wordt ingeoeffend met formatieve opdrachten en eindigt in minstens een summatieve taak, veelal in de vakken waar taalbeheersing niet het hoofddoel is. Telkens wordt gebruikgemaakt van dezelfde criteria en tools. Naarmate de opleiding vordert, krijgt de student steeds minder begeleiding. De andervaklector vernoemt het routeboek bijvoorbeeld niet meer expliciet, maar beperkt zich in zijn cursus tot een link naar het routeboek. De opleiding verwacht namelijk een toenemende mate van zelfstandigheid. Sommige studenten grijpen er spontaan naar, bijvoorbeeld ter voorbereiding van een presentatie op het einde van het tweede jaar, anderen ervaren (al dan niet terecht) minder die noodzaak.

Belangrijk is dat de andervaklector beseft dat taalvaardigheid geïntegreerd en bij voorkeur vanuit een authentieke situatie aan bod komt. Dat houdt in dat de taaluiting zelden op zich gemeten en getoetst wordt, maar dat ze doorgaans een manier is om een andere competentie te ontwikkelen of toetsen. Zo schrijven studenten doorgaans geen teksten louter om te oefenen op schrijven, maar is de tekst een manier om informatie of een mening kenbaar te maken. Voor taalvakken ligt dat meestal anders. Daar is het inoefenen van de taalvaardigheid vaak

een doel op zich, al neemt ook hier de lector zoveel mogelijk een authentieke situatie als uitgangspunt. Door te beseffen dat taal het best geïntegreerd aan bod komt, is het voor lectoren vaak gemakkelijker om oefen- en evaluatiekansen te zien.

Door systematisch dezelfde metataal te gebruiken en duidelijk te maken dat alle aspecten (niet enkel inhoud) van belang zijn in alle vakken, zijn voor de studenten de verwachtingen transparanter en maken ze vlotter de transfer van de oefensituaties naar de authentieke opdrachten. De gemeenschappelijke meta-taal blijkt echt van belang. Zo beschreef een lector de kenmerken van ‘een commentaartekst’ en gaf een andere de opdracht een ‘kritische tekst’ te schrijven. Het merendeel van de eerstejaarsstudenten legde het verband tussen de twee termen niet en maakte daardoor geen gebruik van de ondersteuning die het routeboek en de voorbereidende les had kunnen bieden. Een soortgelijk voorbeeld voor lezen: in les 1 lichtte een lector de verschillende leesstrategieën toe en oefende die in. In les 2 kregen de studenten de opdracht snel een artikel te zoeken in een databank. Pas nadat de lector expliciet verwees naar de vorige les, hanteerden alle studenten de gepaste leesstrategieën.

Zoals gezegd werden de kerntaaltaken geselecteerd op basis van de input van alle lectoren. Eenmaal de selectie was gebeurd, legde de vakgroep die voor aan de collega's in een soort van matrix. Om te komen tot een leerlijn taal gaf elke lector in de matrix aan waar hij in zijn opleidingsonderdeel met de kerntaaltak te maken kreeg, en of dat gebeurde in een oefen- of een evaluatiemoment. De vakgroep verzekerde zich ervan dat elke taak voldoende aan bod komt en dat ze minstens een keer wordt geoefend voordat ze uiteindelijk wordt geëvalueerd. Zo verschoof de opleiding een oefening op het schrijven van zakelijke mails naar de eerste lesweek, omdat sommige studenten al vroeg in hun eerste jaar de directie van hun stageschool moeten contacteren. Een spreekopdracht voor Wiskunde werd naar achteren geschoven, omdat de kerntaaltak eerst aan bod moest komen in een taalvak. Het controleren van de leerlijn is een oefening die minstens om de twee jaar moet worden gemaakt: elke verandering in opbouw van opdrachten of een vak, of een kleine wijziging in het curriculum, kan hierop een effect hebben en de doordachte opbouw ervan verstoren.

Evaluatie

Het routeboek is vooral bedoeld als hulpmiddel, maar de opleidingen schakelen het ook in voor de evaluatie. De kijkwijzer, en dan in het bijzonder de verwachting dat elke kerntaaltak volgens BACA is opgesteld, vond inmiddels zijn ingang in de ECTS-fiches. Voor nagenoeg elk opleidingsonderdeel neemt de lector de taalbeheersing van de student mee in de beoordeling. Elke student in onze lerarenopleiding moet in staat zijn om zijn idee, inzicht, analyse, kennis, enzovoort op een begrijpelijke, aangepaste, correcte en aantrekkelijke manier te formuleren.

Studenten krijgen hulpmiddelen waarmee ze aan de slag kunnen. Het blijft wel de verantwoordelijkheid van elk van hen om ze aan te wenden.

Om dat te faciliteren voegde de vakgroep in de elektronische leeromgeving de kijkwijzers van de kerntaaltaken toe. Een lector kan die zo gemakkelijk overnemen en aan zijn eigen opdracht koppelen. De vakgroep vindt het namelijk cruciaal dat het routeboek gedragen wordt door alle lectoren. Aandacht voor taalvaardigheid is niet de zaak van enkele taalcollega's of de vakgroep taal. Idealiter laten alle lectoren blijken dat taal ook in hun vak een rol speelt. Op vraag van de andervaklectoren werd daarom bijvoorbeeld naast een uitgebreide kijkwijzer ook een bondige versie voorzien, die geïntegreerd kon worden in de al bestaande rubric, waar niet altijd ruimte was voorzien voor het talige aspect van de opdracht. Een voorbeeld: de lector Wiskunde gebruikte een rubric om een presentatie te beoordelen waarin studenten wiskundemateriaal bespreken. Hij besteedde in eerste instantie niet expliciet aandacht aan de presentatievaardigheid. Die elementen uit de rubric 'presenteren' uit het routeboek integreerde hij na bespreking in de opleiding wél in de al bestaande.

Met de kerntaaltaken geeft de lerarenopleiding een duidelijk signaal aan de studenten: maak werk van je taalvaardigheid. Studenten krijgen hulpmiddelen waarmee ze aan de slag kunnen. Het blijft wel de verantwoordelijkheid van elk van hen om ze aan te wenden. Aan lectoren toont het routeboek dat taalbeheersing meer is dan spelling, dat taal in alle vakken aan bod komt en dat het uitvoeren van kerntaaltaken een complex proces is waarbij studenten nog hulp kunnen gebruiken. Het routeboek geeft hun daarvoor de nodige hulp.

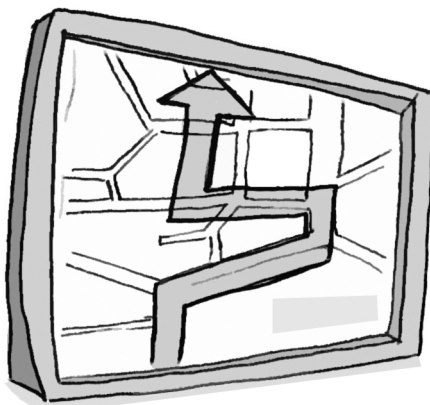
Taalbeleid in PXL-Education

Voor een goed begrip: dit artikel belicht slechts een aspect van het hele taalbeleid van de lerarenopleiding. Dat beleid omvat uiteraard veel meer dan het routeboek. Zoals elke hogeschool, begeleidt ook de lerarenopleiding aan Hogeschool PXL de studenten bij de instroom en de doorstroom en wordt aandacht besteed aan onder meer leesbevordering en taalontwikkeland lesgeven om een degelijke uitstroom te kunnen bekomen.

Ten slotte: niet alleen de studenten krijgen begeleiding, ook voor de collega's voorziet de vakgroep taal regelmatig trainingen waarin nieuwe inzichten of tools worden voorgesteld. Ze deelt haar expertise en gaat na waar ze kan en moet ondersteunen om zo het taalbeleid van de lerarenopleiding écht te doen werken.

Eindnoten

1. Een kleine verduidelijking bij de term andervaklectoren: vanuit de overtuiging dat elke leraar een taallector is, kiest PXL-Education ervoor niet te spreken over niet-taallectoren, maar verkiest ze de term andervaklectoren.



TOEGANKELIJKE TOOLS ONTWIKKELEN IN SAMENSpraak MET VAKDOCENTEN KLEUTERONDERWIJS

Marleen Ost en Hanne De Coninck werken als lector Nederlands aan hogeschool Vives, campus Brugge. Ze geven er les in de opleidingen Bachelor in het Onderwijs: Kleuteronderwijs en Lager Onderwijs en hebben tien jaar ervaring als coördinator taalbeleid van hun opleidingen.

Tot zes jaar geleden bestond de taalondersteuning in de opleiding Bachelor in het Onderwijs: Kleuteronderwijs uit losstaande initiatieven. Docenten en het werkveld toonden echter aan dat de nood aan een structureel taalbeleid zich opdrong. In de taalvaardigheidslessen – enkel ingericht in de eerste fase – bleek namelijk dat de taalvaardigheid van instromende studenten zowel mondeling als schriftelijk niet het vereiste niveau behaalde. Op de eerste plaats werd een tekort aan mondelinge taalvaardigheid vastgesteld na een screening door de taaldocenten. De meeste studenten spreken thuis en onder elkaar dialect of tussentaal. Bijgevolg zijn er weinig oefenkansen, waardoor het moeilijker is het Standaardnederlands onder de knie te krijgen en in de opleiding consequent te gebruiken. Ook uitstromende studenten krijgen nog vaak een opmerking voor mondeling taalgebruik op hun eindrapport voor stage. Daarenboven blijkt het schriftelijk taalgebruik ontoereikend. Dat wordt onder andere getoetst in de niet-bindende instaptoets van de Vlaamse Overheid. Het valt op dat studenten nog vaak taal(zorg)fouten maken in e-mails, examens, stagedocumenten en allerlei werkstukken. Ook zinsbouw en een juiste registerkeuze zijn problematisch. De studenten gebruiken bijvoorbeeld vaak spreektaal als ze schrijven.

Met een structureel taalbeleid wil de opleiding werken aan een kwalitatievere uitstroom, zowel qua leerresultaten als zelfontplooiing. Afgestudeerden moeten vlot en correct kunnen communiceren met collega's, docenten, externe partners, (anderstalige) ouders, directies en vooral met de kleuters. De zelfontplooiing uit zich in de zin dat taal een eerste stap is om een venster op de wereld

Met een structureel taalbeleid wil de opleiding werken aan een kwalitatievere uitstroom, zowel qua leerresultaten als zelfontplooiing.

te krijgen. Zo kunnen afgestudeerden in de klaspraktijk bijvoorbeeld laaggeletterde kleuters de kans geven tot een betere geletterdheid.

Dit structureel taalbeleid wordt uitgerold en geïmplementeerd door een werkgroep, bestaande uit taal- en niet-taaldocenten uit diverse leerdomeinen en opleidingsfasen, om zo een brede kijk op taal en op de opleidingscontext te houden. De werkgroep stelt doelen en acties op en dat op student-, docent- en beleidsniveau. Om de doelen te kunnen bepalen, gaan de werkgroepleden te rade bij collega's, mentoren en directies uit het werkveld, studenten, de onderwijscoach, de onderwijsondersteunende dienst en het management. Ze baseren zich op de resultaten van verschillende enquêtes die het taalbeleid evalueren, ingevuld door alle geledingen. Op basis van die gegevens kan de werkgroep nieuwe actiepunten opstellen en de *good practices* en tools verfijnen. Bovendien geven de enquêtes en bijhorende acties de studenten en docenten het gevoel dat ze gehoord worden, wat een essentiële voorwaarde is om een taalbeleid te doen slagen.

De succesfactor van die doelen en acties staat of valt met de medewerking van alle docenten. De werkgroep gaat er dan ook van uit dat elke docent een taaldocent moet zijn. Daarom wordt er een duidelijke lijn getrokken in de wijze waarop de verschillende leden van het team over taal, taalonderwijs en taal in onderwijs denken om zo hun handelen op dat vlak op elkaar af te stemmen. Als iedereen op een andere manier omgaat met spelfouten of anders reageert op mondelinge presentaties, foute e-mails enzovoort, is het voor de studenten niet meer duidelijk wat de normen en verwachtingen zijn.

Die normen en verwachtingen worden duidelijk gemaakt, onder andere door wekelijkse taaltips (zie: *good practice 1*). Ook zijn alle docenten overeengekomen dat studenten tijdens de examens het Groene Boekje mogen hanteren (zie: *good practice 2*). Niet enkel onduidelijke verwachtingen, maar ook een verschillende evaluatie-aanpak van docenten kan leren belemmeren. Daarom ontwikkelde de werkgroep een leidraad voor docenten om het schriftelijk en mondeling taalgebruik van studenten beter te evalueren en te begeleiden (zie: *good practice 3*).

Om van elke docent een taaldocent te maken streeft de werkgroep ernaar dat elke docent in de dagelijkse praktijk zo bewust, efficiënt en effectief mogelijk met taal probeert om te gaan. Dat realiseerde de werkgroep onder andere met een checklist voor docenten om duidelijke examenvragen op te stellen (zie: *good practice 4*).

Good practice 1: Taaltips

Aanpak en proces

Ondanks de lessen ‘Taalvaardigheden’ bleven studenten veel fouten maken tegen zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik. De werkgroep zocht naar een zichtbaar, concreet en vooral ludiek alternatief voor een schrijfkader of een woordenboek. Zo ontstond het idee van de wekelijkse taaltips. De tips gaan over uiteenlopende taalkwesties zoals de uitspraak van klinkers, woordenschatverrijking bij (anderstalige) kleuters, correct taalgebruik, tips voor de lees- en schrijfhoek op stage en een leuke app.

Alle docenten worden betrokken bij proces én uitvoering zodat het signaal opleidingsbreed weerklinkt. Daarnaast wordt er met visuele ondersteuning gewerkt om enerzijds de aandacht te trekken en er anderzijds voor te zorgen dat de tip blijft hangen.

De taalcollega’s bedenken meestal het thema van de taaltip waarvoor ze inspiratie halen uit examens, taken, lessen en bijgehouden lijstjes van niet-taalcollega’s. De niet-taalcollega’s zijn om de beurt verantwoordelijk voor de uitwerking en de verspreiding: mondeling tijdens de lessen, tijdens een stagebezoek, als feedback op taken én via de digitale leeromgeving. Door die beurtrol in een groot team voelt geen enkele docent dat aan als extra werk.

Daarnaast worden de taaltips verwerkt in het taalgroeidossier van de student. Dat dossier houdt alle oefenkansen, evaluaties, stage-ervaringen en persoonlijke begeleiding bij doorheen de opleiding. Studenten nemen in hun dossier op welke taaltips ze al hebben kunnen toepassen, wanneer en waarom.

Succesfactoren

De grootste succesfactor hangt samen met het uitgangspunt van het taalbeleid: alle docenten zijn betrokken en wijzen studenten op de taaltips. Een mooi neveneffect is dat docenten hun eigen taalgebruik eveneens kunnen optimaliseren. Elke docent is dus bewust bezig met het taalgebruik van zowel de student als van zichzelf.

Doordat de taaltips erg zichtbaar zijn, worden alle studenten én docenten bereikt. De verantwoordelijke collega zorgt er namelijk voor dat de taaltip niet enkel in de leslokalen, maar ook aan de deur van de docentenkamer hangt. Zo worden ook docenten uit andere opleidingen bereikt, meer nog, ze zijn zelfs vragende partij. De humoristische insteek zorgt er mee voor dat de taaltips beter blijven hangen. Docenten kunnen studenten op een fijnere manier dan in een syllabus doen herinneren aan specifieke fouten (bv. “Weet je nog, die taaltip met de foto van mevrouw X?”).

Lessons learned

Via allerlei kanalen en van docent tot directie worden studenten herinnerd aan de wekelijkse taaltip. Het blijvend zichtbaar maken blijft echter een aandachtspunt. Om te vermijden dat studenten in hun veelheid aan mails een bericht met als titel ‘taaltip’ meteen zouden verwijderen zonder te lezen, opteerde de werkgroep ervoor om de eerste jaren te zorgen voor een titel die de aandacht beter trekt. Bijvoorbeeld: ‘erg interessante tip voor op stage’ of ‘zeker niet vergeten’ of ‘leuk filmpje als je van kleuters houdt’. Deze gedachtegang bleek echter fout. Studenten vonden dit net heel verwarrend of klikten mails met deze titels zelfs niet open. Na enkele jaren werd er dus bewust voor gekozen om als titel ‘taaltip’ te kiezen, zelfs met een nummer erbij. Studenten gaven aan dat ze er dan zeker van waren geen enkele tip gemist te hebben. Bovendien was het gemakkelijker om als student én docent te verwijzen naar een eerdere taaltip of om hem opnieuw op te zoeken.

Een bijkomend probleem stelt zich in het zoeken naar thema’s: het bleek – vooral voor de taaldocenten – erg arbeidsintensief elke week een andere taaltip te bedenken. Ook is het niet evident elke taalfout even gemakkelijk in een bevattelijke, visuele of ludieke taaltip uit te leggen. Bovendien bleken de studenten toch nog steeds dezelfde fouten te maken. Daarom worden de taaltips nu tweewekelijks verspreid en de taaltips die veelvoorkomende fouten aanhaal-

den (bv. die/dat, de/het, akkoord zijn/gaan, welke dag zijn we/is het vandaag?) worden elk jaar herhaald. Deze aanpassing heeft een positief effect op de werkdruk van de (taal)docent én het taalgebruik van de student.

Good practice 2: gebruik Groene Boekje

Voor afstuderende bachelors in het Kleuteronderwijs is ook spelling van belang. Studenten moeten in staat zijn zonder spelfouten te schrijven, een competentie die getoetst wordt in het examen Taalvaardigheden. Maar ook buiten de taal-examens maken studenten spelfouten, waar menig docent zich aan ergert (“Dat ze het dan toch minstens eens opzoeken”). Daarom besloot de werkgroep dat alle studenten gedurende de hele opleiding de Woordenlijst van de Nederlandse Taal mogen raadplegen tijdens alle schriftelijke examens.

Het gebruik van het Groene Boekje leert de studenten de juiste attitude aan om iets op te zoeken, waardoor ze zelfredzamer worden.

Idealiter kunnen studenten de Woordenlijst digitaal raadplegen: zo weten ze dat die versie bestaat, en kunnen ze hem ook gebruiken wanneer ze thuis schrijftaken maken. Tijdens schriftelijke examens is dit omwille van de mogelijkheid tot spieken uiteraard niet toegestaan. Dan kan de papieren versie een oplossing bieden.

Aanvankelijk reageerden sommige docenten terughoudend. Die weerstand verdween doordat de werkgroep kon aantonen dat taal op zich niet het te evalueren doel is bij niet-taalexamens. Een bijkomend argument was het belang van zelfredzaamheid: het gebruik van het Groene Boekje leert de studenten de juiste attitude aan om iets op te zoeken, waardoor ze zelfredzamer worden.

Good practice 3: leidraad voor schriftelijk en mondeling taalgebruik

Aanpak en proces

De opleiding is professioneel gericht. De studenten lopen dus vaak stage in diverse kleuterklassen en -scholen. Hierdoor was het – zoals uit de enquête

bleek – voor alle docenten belangrijk de taal van de studenten op een uniforme, correcte manier te beoordelen. Zij scoren namelijk de rubrieken ‘schriftelijke taalvaardigheid’ en ‘mondelinge taalvaardigheid’ in het stage-evaluatieformulier als volgt: een taalvaardigheidsaspect is een knelpunt (absoluut onvoldoende), een werkpunt (onvoldoende), een voldoende of een kwaliteit (opvallend goed).

Het verschil tussen een werkpunt en een voldoende zorgde bij niet-taalcollega’s echter voor twijfel. Daarom besloot de werkgroep een leidraad in te voeren om docenten en mentoren bij het beoordelen van het schriftelijk en mondeling taalgebruik tijdens stagebezoeken op dezelfde lijn te krijgen. De leidraad voor de beoordeling van het *mondelinge taalgebruik* werd opgesteld door de taaldocenten, in samenspraak met collega’s, de werkgroep taalbeleid en het werkveld, en top-down opgelegd. Ze wordt nu gebruikt door alle studenten, docenten en mentoren op stage. Voor de beoordeling van het *schriftelijk taalgebruik* werkte de werkgroep bottom-up. Tijdens een opleidingsvergadering voor docenten werden de aanwezigen in groepen van vier verdeeld. Ze moesten acht korte stukjes van studenten scoren en die score verantwoorden (zie bijlage). De scores zijn die van de stage-evaluatieformulieren: knelpunt, werkpunt, voldoende of kwaliteit. Na een plenaire discussie onder leiding van de taaldocenten bereikten de aanwezigen een consensus. Die scores werden gelinkt aan een door de taaldocenten vooraf opgestelde checklist, en beide werden nog aangepast. De uiteindelijke checklist met bijhorende verantwoording van de scores vormen de leidraad.

Succesfactoren

De bottom-upbenadering om de leidraad voor schriftelijk taalgebruik op te stellen bleek een belangrijke succesfactor. Docenten waren vragende partij om de leidraad op te stellen en werden ook betrokken bij het ontwerp ervan. De werkgroep heeft geen enkele weerstand ondervonden bij het voorstellen en/of invoeren van de leidraad. Collega’s gaven al meermaals aan dat het nu duidelijker en eenvoudiger is voor hen om onder andere voorbereidend werk, reflecties, stagemappen, enzovoort te beoordelen. Meer nog, sommige docenten gebruiken de leidraad ook bij het corrigeren van examens en opdrachten. Dat versterkt het vertrouwen in de leidraden.

De leidraden zijn zowel online, op het digitaal leerplatform, als offline beschikbaar in de hele opleiding. Elke stagebegeleider (die digitaal het taalgroeidossier bijhoudt van de student) kan eveneens met één muisklik vanuit het taalgroei-

De bottom-upbenadering om de leidraad voor schriftelijk taalgebruik op te stellen bleek een belangrijke succesfactor.

dossier aan de leidraad. Daarnaast moeten studenten de leidraden gelamineerd vooraan in hun stagemap hebben zitten. Zo weet de student goed waar de norm ligt en hoeft de docent tijdens een stagebezoek geen stapels leidraden mee te nemen. Niet enkel de student ondervindt een meerwaarde van de leidraden, ook de stagementoren weten zo beter waar de opleiding de norm legt. Bij het evalueren van de taal van de student kunnen ook zij teruggrijpen naar de leidraad. Het voordeel daarvan is dat iedereen dezelfde norm en terminologie hanteert. Dit verduidelijkt de begeleiding en evaluatie voor alle partijen. Waar de leidraden oorspronkelijk ontwikkeld zijn voor docenten, blijken ze zo dus ook nuttig voor studenten en stagementoren.

Lessons learned

Na enkele jaren blijven de taaldocenten echter signalen opvangen van niet-taaldocenten dat het toch niet gemakkelijk is. Ze merken ook dat de norm voor het geven van een knelpunt, werkpunt, voldoende of kwaliteit nog niet helemaal dezelfde is voor elke docent. Vooral de leidraad voor mondeling taalgebruik bleek voor niet-taalcollega's niet evident te zijn. De taaldocenten probeerden daar in eerste instantie aan tegemoet te komen door op de ommezijde van de leidraad extra uitleg te noteren bij de – soms taalkundige – termen van elke rubriek. Dat zorgde al voor meer verduidelijking.

Omdat de workshop voor schriftelijke taalvaardigheid zeer goed werd ontvangen, plant de werkgroep in de nabije toekomst ook een workshop over de evaluatie van mondelinge taalvaardigheid. Daar zullen de taaldocenten via filmpjes van studenten in de praktijk elke docent individueel of in groepjes een score laten geven op de mondelinge taalvaardigheid van de studenten, met de leidraad mondelinge taalvaardigheid. Opnieuw worden daarvoor de scores gebruikt van op de stage: knelpunt, werkpunt, voldoende of kwaliteit. Daarbij zullen de taaldocenten de leidraad nog eens extra toelichten en twijfels of vragen van collega's bespreken. Door deze workshop hopen ze meer duidelijkheid en voldoende afstemming te bereiken. Zo zorgt de werkgroep ervoor dat de leidraad geen dode letter blijft.

Good practice 4: checklist examenvragen

Aanpak en proces

Naast de leidraad voor schriftelijk en mondeling taalgebruik werden door de werkgroep Taalbeleid andere tools ontwikkeld die het team niet alleen kunnen helpen bij het beoordelen van de taal van de studenten, maar ook bij hun eigen professionaliteit op het vlak van taal.

Zo merkte de werkgroep dat examenvragen niet altijd duidelijk werden opgesteld, wat eveneens door studenten werd gesignaleerd. Bij het nalezen van examenvragen en -antwoorden viel op dat studenten de vraag soms verkeerd, of zelfs niet begrepen. Ook studenten met goede leerresultaten bleken moeite te hebben met een bepaalde, eerder abstracte, vraagstelling, zoals de vage imperatief 'illustreer'.

Na het doornemen van literatuur en het volgen van nascholingen ontwierp de werkgroep daarom een checklist voor het opstellen van examenvragen. Daarin vinden docenten richtlijnen terug hoe ze goede examenvragen kunnen opstellen, wat ze beter vermijden en waarom. De werkgroep liet deze checklist valideren door de onderwijsondersteunende dienst van de campus. Dit document is voorgesteld en besproken tijdens een opleidingsvergadering en wordt onder tussen door alle docenten gebruikt. De werkgroep stuurt voor elke examenperiode naar alle docenten een herinneringsmailtje zodat ze niet vergeten de checklist te gebruiken.

Succesfactoren

Eerst en vooral bleek het klankbord van de niet-taalcollega's in de werkgroep erg nuttig. Zij gaven belangrijke feedback op richtlijnen die de taaldocenten als evident beschouwden en omgekeerd. Hun feedback zorgde voor een inhoudelijk betere, en duidelijker gelay-oute checklist. Bovendien overtuigden zij ook andere docenten van het nut ervan.

Doordat de onderwijsondersteunende dienst van de campus haar fiat gaf voor de checklist, genoot die meer aanzien. Dat fiat gaf bovendien de werkgroep het nodige vertrouwen dat zo een checklist nodig en nuttig is.

Lessons learned

Een herinneringsmail sturen betekent nog niet dat docenten de checklist effectief gebruiken. Docenten geven namelijk aan dat ze nood hebben aan een workshop om het gebruik van de checklist toe te lichten, en onmiddellijk toe te passen op examenvragen. Het is namelijk niet evident om aan al die leidraden te denken vooraleer men aan een bepaalde taak begint.

Naast een workshop wil de werkgroep nog andere manieren vinden om de checklist door elke docent te laten gebruiken. Ze denkt daarbij aan een meer voelbare digitale reminder (bv. vooraleer een docent het examen uploadt), externe nascholing of voorbeelden van studenten.

Evaluatie

Of de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van studenten door het taalbeleid en de uitgewerkte tools effectief verbeteren, is moeilijk te onderzoeken. De werkgroep houdt alleszins op regelmatige basis steekproeven. Een voorbeeld daarvan is de inventarisering van de scores (knelpunt, werkpunt, voldoende, kwaliteit) van de stagerapporten van de startende student in vergelijking met het eindresultaat van diezelfde afstuderende student, of in vergelijking met de resultaten van de taalgroeidossiers en de examens Taalvaardigheden.

De eerste resultaten zijn voorzichtig positief. Er zijn bijvoorbeeld minder afstuderende studenten met een onvoldoende score (knelpunt of werkpunt) voor mondeling en schriftelijk taalgebruik dan startende studenten. Bovendien merkte de werkgroep op dat dezelfde trend zich voordoet bij de afstuderende studenten van de laatste jaren ten opzichte van diegenen bij de start van het taalbeleid.

De vraag is echter of deze evolutie wel aan het taalbeleid ligt. Het taalbeleid binnen Vives is nog jong, het is dus een beetje voorbarig om hieruit al gegronde conclusies te trekken. Wel is het hele team er vast van overtuigd (door de enquête, door signalen van alle betrokkenen, en zelfs de directie) dat de tools een positief effect hebben op de onderwijspraktijk van student, mentor én docent.

Bijlage: Hand-out opleidingsvergadering kleuteronderwijs (VIVES)

Opdracht: Lees de tekstjes van studenten kleuteronderwijs. Beoordeel de schriftelijke taalvaardigheid met de checklist. Welke beoordeling geef je?

- Knelpunt
- Werkpunt
- Voldoende
- Kwaliteit

8	<p>Uitspraak G: Zoeken naar de G. Dit is moeilijk want in het begin leek mijn G op een Hollandse G en dit is ook niet goed. Dus zocht ik verder dit deed ik tijdens de dag bv. Op de fiets, Toen begon het te gaan maar was hij nog te zacht. Dus was het blijven oefenen. Nu vind ik dat de G goed gaat. Al moet ik er wel op letten dat ik hem mooi gebruik.</p> <p>Uitspraak E: Heel veel oefenen in de spiegel. Maar dit is een van de moeilijkste dingen. Want eenmaal uit de spiegel doe ik het niet meer juist. Omdat ik mijn mond teveel open doe.</p> <p>D-t fouten: Dit vind ik heel moeilijk. Gelukkig verbetert word veel en laat ik het nakijken. Anders zouden er veel fouten instaan.</p>
6	<p>We hebben niet echt een boekenhoek: nu lichen er boekjes (speelgoedboekjes).</p> <p>Woordenschatlijst: Ik vind het moeilijk om 1 te maken. Welke woorden er in zitten. Vooral de uitleg want het moest met eigen woorden. Ik denk dat het niveau goed is. Er kunnen wel meer woorden in staan die ze niet kennen. Maar ik kan op gene komen.</p>
2	<p>Tijdens stage ga ik dan ook naar heel veel verschillende bibliotheken om zo veel mogelijk boeken te kunnen ontleen. Want ik vindt het altijd leuk dat ik heel veel verschillende boeken in het thema heb. De kleuters vinden het ook steeds fijn dat er nieuw boekjes aanwezig zijn dat ze nog niet kennen. Later zal ik ook steeds mijn boekenhoek aanpassen aan het thema, want sommige kleuteronderwijzers doen dit niet en hebben een aantal boeken die altijd in de boekenhoek blijven staan. Maar doordat het altijd de zelfde boeken zijn kijken de kleuters er niet meer in.</p> <p>Tijdens stage periode 2 was er een heel mooie boekenhoek aanwezig. Die zal ik toch zeker onthouden voor later. Deze was namelijk op een mezzanine de boekenblanken waren aan de muur bevestigd. En op de grond lagen er kussens er was ook een klein huisje waar ze in konden. Er lagen hand- en vingerpoppes. Aan het plafond waren er allemaal kleine lichtjes bevestigd.</p>
7	<p>Ik vroeg aan de kleuters als ze wisten wat dit was. De kleuters gaven antwoorden zoals: "Dit zijn kindjes die uit hetzelfde moment uit de mama haar buik komen." Ik zei dat dit waar was. Als extra info gaf ik mee dat dit broertjes of zusjes zijn met het zelfde uiterlijk. Ik verwijsde naar mijn verhaal en vertelde dat Jubelientje ook graag tweeling eekhoortjes wilt. Ik heb dit niet op een visuele manier uitgelegd omdat in het verhaaltje wel duidelijk werd. Ik zag aan de kleuters dat ze het verstonen en er kwam een leuk gesprekje met hen over tweelingen. Ik vertelde de kleuters ook een klein geheimpje namelijk dat mijn broers ook een tweeling zijn.</p>

3	<p>De boekenhoek is een rommeltje. Er staat enkele een tafel met enkele stoelen en een kast. In deze kast lagen de boekjes kris kras door elkaar. Zelf boeken van sinterklaas lagen er nog. Het was dus niet echt volgens thema.</p> <p>De boekenhoek was niet aantrekkelijk voor de kleuters. Meestal werd het ook niet als boekenhoek gebruikt, maar nog als extra knutseltafel. De kleuters deden zelf de moeite niet voor tussen de boekjes te kijken. Het was ook absoluut niet gezellig ingericht. De boekenhoek stond in het verste hoekje van de klas. En er waren geen kussentjes of niets.</p>
5	<p>In de boekenhoek liggen er verschillende soorten boeken. Over het algemeen zijn dit wel prentenboeken, maar je vindt er ook voelboeken, informatieve boeken,... Met andere woorden, er is toch een grote variatie aan boeken aanwezig. Ik vind de boekenhoek niet zo gezellig, er zijn niet echt sfeer creërende elementen aanwezig. Persoonlijk vind ik dit wel jammer. Er zouden gerust wat dingen veranderd kunnen worden, die voor de juiste sfeer zorgen. De boekenhoek is ook niet echt een hoek, maar hij werd geïntegreerd in de spelletjeshoek. Dit heeft als gevolg dat de kinderen de hele tijd rondlopen met de boeken en er niet al te voorzichtig mee omspringen. Ze houden bijvoorbeeld de boeken vast aan één deel van de kaft of aan enkele blaadjes. Op die manier scheuren de boeken natuurlijk snel. Ik vind van mezelf dat ik voldoende tijd doorbreng in de boekenhoek. Wanneer het vrij lezen is, durf ik wel eens aan een aantal kleuters vragen als ik een boekje moet voorlezen. De kleuters vinden dit super leuk en willen dan natuurlijk niet één, maar een aantal verhaaltjes horen.</p>
1	<p>Ik heb de meeste woorden aangebracht tijdens mijn ochtendronde of tijdens klassikale momenten. Ik heb deze woorden meestal met voorwerpen of prenten uitgelegt. De kleuters raden eerst zelf wat er op de prent staat afgebeeld of wat de naam van het voorwerp is. Indien de kleuters dit niet weten zeg ik het traag en luid voor. Ik herhaal de nieuwe aangebrachte woorden zoveel als mogelijk. De kleuters kennen bijna alle woorden nog tijdens het herhalen. Het is een erg slimme klas. De kleuters willen veel bijleren en weten uit zichzelf ook al heel veel.</p>
4	<p>Tijdens mijn peuterstage had ik het best moeilijk met het opstellen van een woordenschatlijst. Het was immers de eerste keer dat ik stage liep bij de jongste kleuters. Ik kon niet zo goed inschatten welke woorden voor hun leeftijdsgroep waren. Zo merkte ik tijdens mijn stage dat het niveau van de kleuters erg verschillend was en dat het dus belangrijk was te differentiëren. Woorden als 'speculaas' en 'mijter' vonden sommige kleuters bv. heel moeilijk, andere dan weer niet. Nieuwe woorden die ik aanbracht, gaf ik visueel weer. De prenten of foto's hing ik nadien op in de zithoek. Als ik het had over een onderwerp waarbij deze woorden aan bod kwamen, kon ik steeds naar de illustraties verwijzen. Diezelfde prenten gebruikte ik ook tijdens de opwarming van mijn eerste bewegingsactiviteit.</p>

Oplossing

1.	voldoende
2.	knelpunt
3.	werkpunt
4.	kwaliteit
5.	voldoende
6.	knelpunt
7.	werkpunt
8.	knelpunt

DE DIGITAALKIT: EEN ONLINE SCHRIJFHULP VOOR STARTENDE LERAREN LAGER ONDERWIJS

Martien Geerts en Hilde Vanbrabant zijn taalbeleidsmedewerkers en lectoren Nederlands in de lerarenopleiding lager onderwijs van UC Leuven-Limburg.

De schrijfvaardigheidseisen die aan leraren lager onderwijs gesteld worden, liggen hoog (Europese Commissie, 2012). Leerkrachten worden in hun job immers geconfronteerd met een veelheid aan schrijftaken, waaronder feedback schrijven op rapporten, brieven of e-mails schrijven aan ouders en instructies formuleren op werkbladen voor leerlingen (Paus, Rijmenans & Van Gorp, 2006). Bovendien vervullen leerkrachten een voorbeeldfunctie als taalgebruiker en worden ze geacht goed te kunnen schrijven: correct, helder, gestructureerd en met voldoende aandacht voor de lezer. Dat is niet altijd evident voor studenten en startende leerkrachten; zij kunnen daarbij zeker ondersteuning gebruiken.

Vanuit dat oogpunt werd de Digitaalkit ontwikkeld, als online schrijfhulp voor studenten van de lerarenopleiding lager onderwijs en voor beginnende leerkrachten, met de focus op professionele schrijfvaardigheid. Het ontwikkelonderzoek gebeurde in het kader van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek aan UC Leuven-Limburg (UCLL) van september 2015 tot september 2017.

Met de Digitaalkit kregen we de gelegenheid om een concrete digitale vertaling te maken van inzichten uit recent onderzoek en onze visie op krachtig schrijfonderwijs. Dat betekent dat de Digitaalkit gebruikers in staat stelt om in een veilige leeromgeving met voor hen betekenisvolle taken aan de slag te gaan, waarbij ze voor, tijdens en na het schrijven op diverse manieren worden ondersteund.

Daarnaast wilden we de beoogde gebruikers, studenten van de lerarenopleiding en leerkrachten, nauw betrekken bij het ontwikkelproces. Daarom hanteerden we de methode van *user centered design*. Dat betekende voor dit project het volgende: bij studenten en leerkrachten werd gepeild naar hun noden en verwach-

tingen; een corpus van authentieke teksten van leerkrachten vormde de basis voor de concrete invulling van de online schrijfondersteuning; het ontwikkelde prototype van de Digitaalkit werd getest door groepjes potentiële gebruikers en op basis van hun bevindingen bijgestuurd.

De digitale bevraging naar de behoeften aan schrijfondersteuning kreeg een hoge respons: in totaal antwoordden 225 studenten van de opleiding Bachelor Lager Onderwijs en 360 leerkrachten lager onderwijs. Beide groepen respondenten waren hoofdzakelijk afkomstig van de provincies Limburg en Vlaams-Brabant. De meerderheid (73,9 procent) gaf aan gemotiveerd te zijn om te werken aan de eigen schrijfvaardigheid én daarbij een digitale tool te willen gebruiken.

Verder bleek dat zowel de studenten als de leerkrachten het liefst ondersteuning wilden bij de volgende teksttypes:

- schriftelijke feedback geven
- brieven of e-mails schrijven
- schriftelijke instructies opstellen

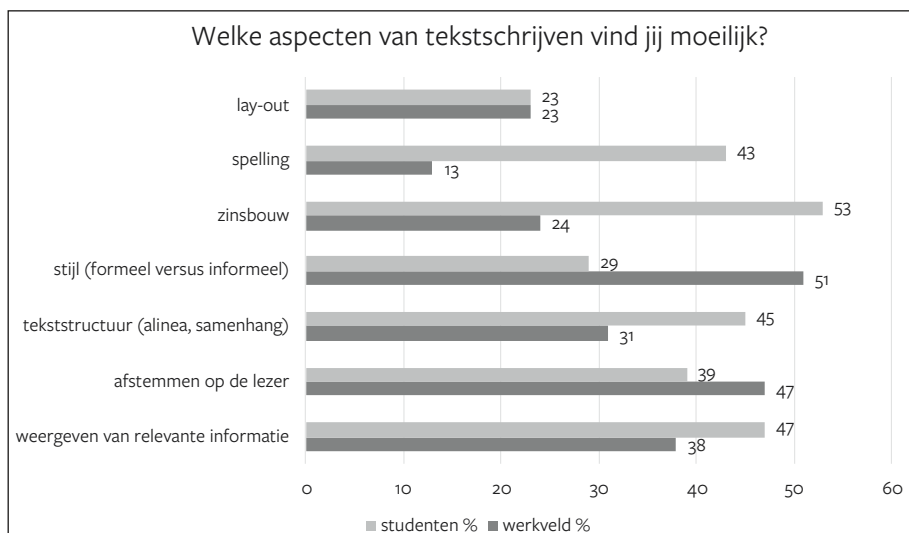
Rond deze drie concrete teksttypes werd dan ook ondersteuning uitgewerkt in de Digitaalkit.



Figuur 1 Overzichtpagina Digitaalkit met drie modules

Op de vraag voor welke aspecten van teksten schrijven ondersteuning nodig is, liepen de antwoorden van de studenten en de leerkrachten sterker uiteen. In het algemeen gaven de studenten meer dan de leerkrachten aan ondersteuning te willen. Bovendien lag bij de leerkrachten de klemtoon sterk op het communi-

catieve aspect van schrijven, waar de studenten aangaven meer nood te hebben aan ondersteuning op microniveau (zie Figuur 2).



Figuur 2 Welke aspecten van tekstschrijven vind jij moeilijk?
Resultaten leerkrachten en studenten

Concreet vertaald naar de ontwikkeling van de Digitaalkit betekenden deze resultaten dat er ondersteuning moest worden ingebouwd op alle niveaus, van communicatieve aspecten (rekening houden met je lezer en je doel) tot microniveau, én dat de gebruiker in staat moest zijn om zelf keuzes te maken. Verschillende gebruikers hebben immers verschillende noden.

Het verzamelde corpus van authentieke teksten van leerkrachten (namelijk rapportteksten, brieven en e-mails aan ouders, schriftelijke instructies voor leerlingen) gaf ons een realistisch beeld van de huidige schrijfpraktijk en voorzag ons van authentieke, herkenbare voorbeelden. Hiervan konden we gebruikmaken bij de uitwerking van (inhoudelijke en talige) schrijftips, voorbeeldtekstjes, zelftests en filmpjes. Zo scoorden sommige teksten van leerkrachten erg sterk op het vlak van toon, terwijl andere teksten duidelijk voor verbetering vatbaar waren. Het aspect 'toon' (geformuleerd als 'aangepaste toon', 'juiste toon' of 'positieve toon') werd dan ook een belangrijk criterium bij elk teksttype in de Digitaalkit.

Stem je af op het doel: feedback geven om te groeien.

Waarderende feedback
 Concrete feedback
 Dynamische en toekomstgerichte feedback

Geef waarderende feedback 🗣️

Als je je leerling feedback wil geven om te groeien, vertrek je van de mogelijkheden van je leerling: wees bekrachtigend, spreek je geloof in je leerling uit. Let op met stempels: negatieve én positieve. Ook positieve stempels kunnen een negatief effect hebben. 🗣️

Vergelijk bijvoorbeeld:

Geen stempel	Stempel
Merve, je bent vaak blij en opgewekt. Het is echt een voorrecht om jou in de klas te hebben. Ik hoop dat je je goed blijft voelen in de klas.	Merve, wat ben jij een schatje! Je lacht altijd. Het is echt een voorrecht om jou in de klas te hebben.
Wiskunde boeit je erg. Het gaat heel vlot bij jou. Ik merk dat moeilijke oefeningen je uitdagen en dat je zoekt tot je de oplossing gevonden hebt. Dat vind ik heel sterk!	Jij bent een kei in wiskunde! Je hebt een prachtig cijfer behaald.
Lisa, ik merk dat je de dingen graag heel goed wil doen. Die inzet waardeer ik. Wees daarbij niet bang om fouten te maken, want daar leer je ook uit.	Lisa, je bent een heel plichtsbewust meisje dat de dingen graag heel goed wil doen. Een pluim hiervoor!

Figuur 3 Tips over hoe je feedback kan geven

Wat de combinatie van inzichten uit onderzoek met concrete praktijkvoorbeelden opleverde, zie je geïllustreerd in het bovenstaande voorbeeld (Figuur 3). In de module over schriftelijke evaluaties, in dit geval rapportteksten, baseerden we ons voor de inhoudelijke schrijftips rond het geven van feedback op literatuur van Hattie en Timperley (2007) en Dweck (2002) die we concretiseerden vanuit het corpus. Hattie en Timperley onderscheiden vier niveaus van feedback: op taakniveau, op procesniveau, op metacognitief niveau en op persoonsniveau. Het gegeven voorbeeld gaat bijvoorbeeld dieper in op het persoonsniveau, waarbij het belangrijk is om de persoonsgebonden feedback te koppelen aan de andere drie niveaus van feedback. Een leerling prijzen zonder die koppeling wordt bijvoorbeeld wel geapprecieerd door de leerling, maar is weinig effectief en kan de leerling afhankelijk maken van de feedback van de leerkracht. De persoonsgebonden feedback, gekoppeld aan de drie andere niveaus van feedback werkt zo ook toe naar een meer op groei gerichte *mindset* in plaats van een *fixed mindset*, waarbij leerlingen meer zullen geloven dat hun capaciteiten kunnen veranderen en geen vaststaande competenties zijn (Dweck, 2002).

De usertestings van het prototype van de Digitaalkit (met een uitgewerkte module over schriftelijke evaluatie) werden uitgevoerd in verschillende groepjes van telkens een achttal potentiële gebruikers, zowel groepjes studenten als groepjes leerkrachten uit Brabant en Limburg. De voorkeur van de meeste testgebruikers ging uit naar ondersteuning via voorbeeldteksten waarin de criteria voor een sterke tekst kunnen worden opgelicht (zie Figuur 4). Die voorbeeldteksten hadden meer succes dan de zelftests of de filmpjes ‘observerend leren’,

waarin startende leerkrachten hardop verwoorden wat ze denken terwijl ze een tekst schrijven. Deze usertestings bevestigden nogmaals dat verschillende gebruikers verschillende vormen van schrijfondersteuning verkiezen.

Feedbacktekstjes derde graad

Ante Robin

Op het rapport van Ante

Ante, wat werk jij hard! Zowel in de klas als thuis span je je heel erg in. Je bent erg gegroeid voor taal en dat merk je aan je resultaten, zeker voor schrijven. Je hebt geleerd om bij schrijftaken steeds gebruik te maken van de OVUR-strategie: je bereidt je goed voor op de taak, werkt aandachtig en je kijkt je tekst achteraf ook nog eens goed na. Dat is een prima manier om taken aan te pakken. Probeer deze aanpak ook te gebruiken bij andere opdrachten, voor taal maar bijvoorbeeld ook voor wiskunde. Je zal merken dat dat zijn vruchten zal afwerpen!

Een tijdje geleden kwam je niet meer zo graag naar school: je had ruzie met twee vriendinnen en dat knaagde duidelijk aan je. Ik vind het fijn dat jullie toen samen om hulp hebben gevraagd en jullie ruzie hebben uitgesproken. Nu lijken jullie je alle drie weer veel beter te voelen in de klas en jullie werken opnieuw goed samen. Daar ben ik heel blij om!

Deze rapporttekst voldoet aan de volgende voorwaarden

Wil je de criteria zien oplichten in het voorbeeld? Klik dan op de gekleurde woorden.

Afgestemd op de lezer

- De leerling wordt rechtstreeks aangesproken en het taalgebruik is aangepast aan het begripsniveau en de leeftijd van de leerling.
- De leerkracht gebruikt de juiste toon de leerling voelt zich aangesproken als de feedback aansluit bij zijn persoon én als de betrokkenheid van de leerkracht daarin doorschemert. De leerkracht schrijft vanuit zichzelf (o.a. vanuit de ik-persoon).

Afgestemd op het doel

- De feedback is waarderend (zonder stempel), vanuit geloof in de leerling.
- De feedback is concreet.
- De feedback is dynamisch en toekomstgericht.

Verwijder de kleuren

Sluit

Figuur 4 Voorbeeld van een rapporttekst waarin criteria opgelicht kunnen worden

Op basis van de feedback tijdens de usertestings is het prototype van de Digitaalalkit bijgestuurd en werd de generieke structuur van de modules gefinaliseerd: een schrijfruimte links, geflankeerd door een dashboard met uitklapbaar keuzemenu aan de rechterzijde (zie Figuur 5). Zo kan de gebruiker de eerste versie van zijn tekst in het tekstvak typen en ondertussen een beroep doen op verschillende vormen van ondersteuning wanneer hij dat wil. De modules over twee andere teksttypes, namelijk brieven en e-mails aan ouders en schriftelijke instructies voor leerlingen, werden op dezelfde manier uitgewerkt. Na twee jaar was het ontwikkelonderzoek afgerond en was de Digitaalalkit klaar voor gebruik.

De Digitaalalkit wordt ingezet in verschillende opleidingsonderdelen, niet enkel in vakken Nederlands.


digitaalkit
Vat je taal bij de horens

[Home](#) [Feedbackvraag](#) [Over ons](#) [Afmelden](#)

Vaardigheden Schrijven Schriftelijke evaluatie voor leerlingen

Instructie:

Je wil een leerling uit je klas schriftelijk evalueren. Schrijf hieronder de eerste versie van je rapporttekst voor die specifieke leerling.



Naam tekst


Rapporttekst

A Normal text Bold Italic Underline Small ↶ ☰ ☷ ☰ ☷

Geef je tekst een naam als je deze wil opslaan en terugvinden onder "Mijn tekstjes"

Ik wil feedback Je hebt nog geen feedbackgroepen aangemaakt. Doe dat nu indien je feedback wenst.

Opslaan



HULP NODIG?

- [📍 Schrijftips](#)
- [📖 Voorbeelden](#)
- [✍️ Test jezelf](#)
- [🎬 Filmpjes](#)
- [📁 Mijn tekstjes](#)
- [🗨️ Feedbackgroep](#)

Figuur 5 Generieke structuur Digitaalkit

De online schrijfhulp is vanaf academiejaar 2017-2018 ingebed in het curriculum van de lerarenopleiding Lager Onderwijs Limburg aan UC Leuven-Limburg. De Digitaalkit wordt ingezet in verschillende opleidingsonderdelen, niet enkel in vakken Nederlands. In het opleidingsonderdeel ‘Schrijven’ (Nederlands) schrijven de studenten met de Digitaalkit een briefje aan de ouders van de kinderen van hun stageklas, om zich als stagiair voor te stellen. De collega’s Wereldoriëntatie gebruiken de module ‘Instructies voor leerlingen’ wanneer de studenten zelf een WO-thema uitwerken en daarbij dus ook zelf werkblaadjes maken voor de leerlingen. De module ‘Schriftelijke evaluatie voor leerlingen’ is opgenomen in het opleidingsonderdeel ‘Krachtige leeromgeving: zorg op kind-, klas- en schoolniveau’ (Pedagogische Wetenschappen) in het derde opleidingsjaar. Door de inbedding van de Digitaalkit in diverse opleidingsonderdelen geven we als lerarenopleiding impliciet aan dat (beter leren) schrijven niet enkel thuishoort in de vakken Nederlands, maar dat ook in andere opleidingsonderdelen heel wat oefenkansen liggen. Met de Digitaalkit bieden we onze studenten meer schrijfondersteuning en willen we ons taalbeleid (met focus op schrijfvaardigheid) versterken. Dit concrete instrument biedt immers kansen om met collega’s in gesprek te gaan over schrijfvaardigheid en schriftelijk feedback geven. Daar willen we in onze opleiding nog meer op inzetten.

Zelf uitproberen?

Nieuwsgierig geworden naar de Digitaalkit? Deze online schrijfhulp is gratis toegankelijk voor iedereen: <http://digitaalkit.ucll.be>. Je kan gemakkelijk inloggen via een KU Leuven-, gmail- of Facebookaccount en op die manier gebruikmaken van de tool. Inloggen is nodig om eigen tekstjes te kunnen bewaren en om, indien gewenst, schriftelijk feedback te kunnen vragen aan andere gebruikers.



DEVIENS L'INSTITUTEUR VAN DE TOEKOMST! NAAR EEN TWEETALIGE LERARENOPLEIDING

Hilde Van Lindt (Erasmushogeschool Brussel) en **Anne Posma** (Haute Ecole Francisco Ferrer) zijn voor hun respectievelijke hogeschoolinstelling werkzaam als project coördinator binnen het project 'Naar een tweetalige lerarenopleiding' / 'Vers une formation d'instituteurs bilingues'.

Ester Magis (Erasmushogeschool Brussel) heeft als project manager van "Multilingualism in Urban Education" een ondersteunende rol binnen dit tweetalige project.

“Waarom heeft de hoofdstad van een land met drie officiële talen, die bovendien het hart is van de Europese instellingen die zo hoog oplopen met meertaligheid en meertalig onderwijs nog steeds een apart Nederlandstalig en een Franstalig onderwijsnet en functioneren die geïsoleerd van elkaar?” Op deze manier begint Van den Branden (2018) zijn blogpost *Wanneer echt meertalig onderwijs in Brussel?* Het antwoord op deze vraag ligt op institutioneel niveau: de onderwijsnetten zijn wettelijk bepaald vanuit zowel Vlaanderen als Wallonië. Het resultaat is dan ook het bestaan van twee aparte onderwijsnetten in beide landsdelen én het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Nochtans zijn er samenwerkingen en immersiescholen die een antwoord bieden op de problematiek die gepaard gaat met deze opdeling. “Het vergt [immers] samenwerking in het veld om de grenzen tussen de twee separate onderwijsnetten te slopen, of ten minste boven de netten heen een aantal scholen te openen waarin de handen (en de talen) in mekaar worden geschoven” (Van den Branden, 2018).

Toch is de ambitie om meertaligheid een plaats te geven in het onderwijs terug te vinden in het huidige beleid van de Brusselse overheden. Zo nam het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de oprichting van een tweetalige lerarenopleiding op in haar prioriteiten van de Strategie 2025 voor Brussel. De demografische boom, de transformatie in de bevolkingssamenstelling, de meertaligheid en multiculturaliteit, de socio-economische ontwikkelingen ... hebben van Brussel in geen tijd een wereldstad op microniveau gemaakt met een geheel eigen specificiteit.

Deze veranderende grootstedelijke context gaat gepaard met nieuwe uitdagingen in het onderwijs. Vanuit de nood aan een lerarenopleiding die beter aansluit bij de realiteit en het tekort aan leraren met een goede kennis van de andere taal in beide gemeenschappen, maar eveneens uitgaande van de talrijke troeven van Brussel en het belang van stedelijkheid in de mondialiseringsprocessen, werken de departementen Onderwijs & Pedagogie van Erasmushogeschool Brussel en de Haute École Francisco Ferrer sinds september 2017 intensief samen aan de uitbouw van een tweetalige lerarenopleiding onder de slogan *Deviens l'instituteur van de toekomst!* Voor de studenten betekent dit nieuwe kansen op de arbeidsmarkt, waar de vraag naar gekwalificeerde leraren in beide talen zeer groot is. Bovendien stimuleert de opleiding meertaligheid in Brussel en laat het de studenten deelnemen aan de ontwikkeling van een democratische en pluralistische samenleving die openstaat voor andere culturen.

Een dergelijke, vernieuwde opleiding vraagt om professionalisering van de eigen docenten in beide instellingen, aangezien zij een nieuwe generatie leraren opleiden die ook kunnen lesgeven in de school van de andere taalgemeenschap. Het gaat hier voornamelijk om een verdieping in de CLIL-methodiek (*Content and Language Integrated Learning*) en een verbetering van de kennis van de andere taal en cultuur. In wat volgt, wordt dieper ingegaan op de inhoud van en aanloop naar deze CLIL-methodiek en hoe deze mee kleur geeft aan de samenwerking tussen de beide onderwijsinstellingen.

Bovendien stimuleert de opleiding meertaligheid in Brussel en laat het de studenten deelnemen aan de ontwikkeling van een democratische en pluralistische samenleving die openstaat voor andere culturen.

Aanloop naar meertaligheid en meertalig onderwijs

In België heeft er steeds een zekere spanning bestaan tussen het Frans en het Nederlands, zelfs na de onafhankelijkheid in 1830 toen de Grondwet in het vrije gebruik van de twee talen voorzag (Van de Craen, Mondt, Ceuleers & Migom, 2010). “Meertaligheid, men sprak toen vooral van tweetaligheid, was er vooral op gericht om Frans te leren, ten minste als je secundair en universitair onderwijs wilde volgen. Wie de meerderheidstaal sprak, hoefde niet meer- of tweetalig te zijn” (Van De Craen, 2013, p. 2).

Pas vijftig jaar na de onafhankelijkheid van België, lanceerde toenmalig Brussels burgemeester Karel Buls de zogenaamde ‘transmutatieklassen’. Op deze manier kregen leerlingen in de basisschool de kans om een deel van het curriculum in het Nederlands onderwezen te krijgen, ter voorbereiding op het Franstalige secundaire onderwijs. Hoewel deze voorloper van het meertalig onderwijs als revolutionair voor zijn tijd kan worden beschouwd, werkte ze de verfransing alleen maar in de hand en had ze dus allesbehalve het gewenste resultaat.

Wat volgde, was een lange periode met nieuwe taalwetten die de Nederlandstalige en Franstalige gemeenschappen steeds meer scheidden van elkaar en dat resulteerde in een onafhankelijk onderwijsbeheer (zie Bollen & Baten, 2010). De overdracht van de onderwijsbevoegdheden in 1989 naar de drie Gemeenschappen vormde echter een belangrijke stap in de richting van twee- en meertalig onderwijs en meer bepaald de CLIL-implementatie.

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Het Engelse acroniem CLIL staat voor *Content and Language Integrated Learning* en verwijst naar “een aanpak van onderwijs waarbij een deel van het curriculum (20 tot 70 procent) in een andere taal wordt aangeboden, m.a.w. onderwijs in een andere taal i.p.v. onderwijs van een andere taal” (Van de Craen, 2013, p. 1).

De overdracht van de onderwijsbevoegdheden in 1989 naar de drie Gemeenschappen had tot resultaat dat het niet meer noodzakelijk was om CLIL op dezelfde manier of met dezelfde ambitie toe te passen in de drie Gemeenschappen. Waar Wallonië de kans neemt om vanaf de jaren negentig actief te werken aan meertalig onderwijs (zie het Onkelinx-decreet 1998) en hiermee het acroniem EMILE voorstelt (*Enseignement de Matières par Intégration d’une Langue Étrangère*), heerst in Vlaanderen nog een duidelijke argwaan tegenover meertaligheid en CLIL. Het duurt tot 2004 voor een eerste wet toelaat om aan vreemde taalinitiatie en -sensibilisatie in de kleuterklas te doen in Vlaanderen. Pas in 2013 werd CLIL mogelijk gemaakt in het secundair onderwijs met een maximum van 20 procent van de lessen in het Frans of in het Engels (De Smet, 2012).

De Smet (2012) wijst er tevens op dat de situatie in Brussel nog complexer is sinds de communautarisering, aangezien het Brussels Hoofdstedelijk Gewest hierdoor deel uitmaakt van zowel de Vlaamse als de Franstalige Gemeenschap.

“Bijgevolg is het proces om meertalig onderwijs aan te bieden in Brussel iets trager verlopen dan in Wallonië. Sinds 2001 doen enkele Nederlandstalige Brusselse basisscholen wel al mee aan het STIMOB-project (stimulerend meertalig onderwijs Brussel)” (De Smet, 2012, p. 6). Dit project steunt op de vervanging van het wettelijk aantal uren toegekend voor het onderricht van het Frans door lessen in andere vakken die dan in het Frans gegeven worden (bijvoorbeeld lichamelijke opvoeding, muzische vorming, rekenen en wereldoriëntatie).

De opleiding wil studenten opleiden tot competente leerkrachten die de grootstad als venster op de wereld zien.

Anno 2018 telt de Franse Gemeenschap meer dan 300 CLIL-scholen, in Vlaanderen zijn dat er 101 in het totaal en ook in Brussel vinden de CLIL-scholen langzaam maar zeker aan terrein met 18 lagere immersiescholen en 26 secundaire. “Men mag echter niet uit het oog verliezen dat de situatie van Brussel, die altijd zeer complex was, er niet eenvoudiger op wordt” (De Smet, 2012, p. 10). Steeds meer leerlingen in het Brussels onderwijs hebben immers noch het Frans, Nederlands of Engels als hun moedertaal. Verschillende onderzoeken duiden echter op het belang van het respect voor de andere thuistalen, waardoor het welbevinden van leerlingen versterkt wordt en waarbij meertaligheid als een troef wordt ervaren. Daarenboven komen alle talen die binnen het twee- of meertalig onderwijs worden ingezet er versterkt uit (Zeiger, 2018). Dat omdat de jongeren vaardigheden verwerven en ontwikkelen in deze talen en dus een positieve band ermee opbouwen, maar ook omdat ze er sociale interacties mee aangaan.

Vanuit dit principe is de samenwerking tussen Erasmushogeschool Brussel en Haute École Francisco Ferrer opgestart. De opleiding wil studenten via kwaliteitsvolle ontmoetingen opleiden tot competente leerkrachten met een goede kennis van de tweede taal, die de grootstad als venster op de wereld zien en ze als hun habitat beschouwen. Daarbij willen ze de superdiversiteit in de grootstad tot een meerwaarde maken, eigen grenzen én die van anderen kunnen verleggen en de grootstedelijke (onderwijs)omgeving vanuit haar eigenheid mee vorm kunnen geven.

Aanleiding voor de tweetalige lerarenopleiding

Niettegenstaande de decretale eisen waaraan leerkrachten uit het Vlaamse lager onderwijs moeten voldoen, zowel wat betreft de instructietaal waarin ze lesgeven als met betrekking tot de tweede taal, wijst recent onderzoek uit dat veel beginnende Nederlandstalige leerkrachten in het lager onderwijs onzeker zijn over hun (mondelinge) taalvaardigheden in de Franse taal (zie Onderwijsinspectie, 2017).

Daarentegen is binnen de Franstalige lerarenopleiding het niveau van de kennis van de tweede taal op dit moment niet decretaal vastgelegd. Dat maakt dat Nederlands geen verplicht vak is en dus extracurriculair wordt aangeboden aan studenten van de lerarenopleiding die gemotiveerd zijn om Nederlands te leren. Dit ontbrekende beleidskader verklaart voornamelijk de geringe interesse voor en zwakke kennis van de Nederlandse taal binnen het Franstalige lerarenkorps met als gevolg een tekort aan leerkrachten Nederlands in het Franstalig lager onderwijs. Met de aankomende hervorming ('vermastering') van de lerarenopleiding binnen het Franstalig hoger onderwijs komt hier echter verandering in. Als de wettekst wordt goedgekeurd door het parlement wordt Nederlands een volwaardige optie geïntegreerd in het opleidingsprogramma. Studenten zouden tevens een vervolgopleiding kunnen volgen gericht op het CLIL-onderwijs en onderwijs van het Nederlands.

Anderzijds blijkt een groeiend aantal studenten, zowel binnen de Nederlandstalige als Franstalige lerarenopleiding, niet of met moeite te voldoen aan de taaleisen gesteld voor de instructietaal. De Brusselse hogeronderwijsinstellingen verwelkomen inderdaad een steeds diversere instroom aan studenten, zowel wat betreft vooropleiding als thuistaal, waarbij elk profiel een ander taalvaardigheidsniveau met zich meebrengt. Bovendien ervaren meertalige studenten, al dan niet afkomstig uit een vooropleiding die minder goed voorbereid op het hoger onderwijs, hun meertaligheid vaak uitsluitend als een handicap en zelden als een troef in de onderwijscontext.

Om aan deze problemen tegemoet te komen, werken de lerarenopleidingen Lager Onderwijs van de Nederlandstalige Erasmushogeschool Brussel en de Franstalige Haute École Francisco Ferrer sinds september 2017 intensief samen aan de uitbouw van een tweetalige lerarenopleiding. Dit project, dat gefinancierd wordt door de Vlaamse Gemeenschapscommissie, geniet zowel vanuit politieke als wetenschappelijke hoek aanzienlijke steun en belangstelling. Het

komt immers tegemoet aan twee reële uitdagingen van de Brusselse grootstedelijke context: meer en betere tweetalige leraren aan beide kanten van de taalgrens en dat ingebed in een onderwijsklimaat dat meertaligheid waardeert en gebruikt als motor om ook sterke taalvaardigheid in de onderwijstaal verder te ontwikkelen.

Wat houdt de samenwerking tussen de Nederlandstalige en Franstalige hogeschool precies in?

Ten eerste wordt dankzij onderlinge studentensamenwerking het aanleren van de tweede taal versterkt en aangemoedigd in de respectievelijke opleidingsprogramma's. Ten tweede delen de docententeams taaldidactische kennis en *good practices* met elkaar. Op die manier wordt er aan een sterk taalbeleid voor zowel vreemde talen als de instructietaal gewerkt. Ten derde breekt deze samenwerking heel bewust de taalgrenzen open wat tewerkstelling in de andere taalgemeenschap vergemakkelijkt. Dat creëert een onderwijsomgeving die bewust waarderend staat tegenover meertaligheid, wat noodzakelijk is in het snel veranderende Brusselse onderwijslandschap.

Onderlinge studentensamenwerking

De bacheloropleidingen blijven gescheiden en apart gediplomeerd, maar de studenten ondernemen vanaf het eerste jaar structureel activiteiten met hun medestudenten uit de andere taalgroep. Dit is het zogeheten TANDEM-project. Concreet bestaat elk duo uit een Nederlandstalige student en een Franstalige. Het doel is om elkaar regelmatig te ontmoeten en van elkaar te leren op taalkundig en cultureel vlak. Verder lopen de studenten met hun teamgenoot stage in de andere gemeenschap en volgen ze gemeenschappelijke opleidingsdagen voor het volgen van CLIL-lessen en het aanleren van de CLIL-methodiek. In dit scenario is iedereen een winnaar omdat elke student een leerling van de doeltaal wordt en zijn of haar instructietaal aanleert.

De activiteiten die gebeuren in het kader van het TANDEM-project zijn niet vrijblijvend maar maken deel uit van het curriculum. Zo leggen studenten een portfolio aan op een platform dat specifiek hiervoor gecreëerd werd. De bedoeling is dat studenten een betere kennis van de andere landstaal en -cultuur opdoen in een informele context. Op deze manier een taal leren is motiverend, communicatief en intercultureel en zorgt tevens voor de ondersteuning van het

taalverwervingsproces. Bovendien zullen ze de eerder theoretisch gerichte taallessen hierdoor minder als struikelblok ervaren.

Samenwerkingen met docententeams

Een dergelijke, vernieuwde opleiding vraagt om professionalisering van de docenten aangezien ze deels zullen lesgeven in de partnerschool van de andere taalgemeenschap. Het gaat voornamelijk om een verdieping in de CLIL-methodiek, zoals hierboven beschreven. Dat is niet altijd een makkelijk gegeven en vormt voor beide hogescholen een uitdaging. De geslaagde aanzet is vooral te danken aan de gedrevenheid van de gemotiveerde leraren die lesmateriaal hebben ontwikkeld dat CLIL-waardig is. Ze hebben daarvoor vorming gevolgd over en zich vervolmaakt in de CLIL-didactiek. De bestaande curricula worden vergeleken in functie van de ontwikkeling van een vakkenpakket waar beide gemeenschappen zich in kunnen vinden.

De docententeams van beide hogescholen gaan nauwer met elkaar samenwerken en zullen taalevoluties en methodieken met elkaar delen. Zij worden hierbij ondersteund door de directies, die beide een breed draagvlak voor het CLIL-traject tot stand hebben gebracht.

Niettegenstaande het enthousiasme waarmee in dit project werd gestapt, zijn er toch een aantal factoren in de regelgeving die belemmerend zijn voor een kwaliteitsvolle CLIL-implementatie. De grootste hinderpaal is de ontbrekende ondersteuning door de overheid in de vorm van extra werkingsmiddelen op de werkvloer. Zowel leraren als directie hebben nood aan navorming op maat en aan lerende netwerken.

Uit eerder onderzoek (zie onder andere De Smet, 2012; Mettwie & Janssens, 2007; Van de Craen et al., 2010) blijkt echter dat over het algemeen scholen en leraren een groot vertrouwen hebben in de slaagkansen van CLIL en het ervaren als een sterke troef om de meertaligheid van jongeren te verhogen en te ondersteunen. Wij hopen dezelfde resultaten terug te vinden in het lopende begeleidende onderzoek van dit project, dat afgerond wordt in 2020.

De taalgrenzen openbreken

Een derde doel van het project is dat de studenten diepgaand kennismaken met de beroepsuitwegen die ze hebben over de gemeenschappen heen. Meer-

taligheid wordt op deze manier als tewerkstellingstroef en als meerwaarde naar voren geschoven binnen de grootstedelijke context.

Op het gebied van de arbeidsmarkt is kennis van zowel het Nederlands als het Frans een belangrijke voorwaarde. In de Brusselse economische sector domineert het Frans, gevolgd door het Nederlands en pas daarna het Engels (Janssens, 2008). Hoewel uit onderzoek van Mettewie en Janssens (2007) blijkt dat Nederlandstaligen aanzienlijk minder negatief staan tegenover het Frans dan Franstaligen tegenover het Nederlands, is de interesse van Franstaligen in het Nederlands echter aan een opmars bezig. Dat is duidelijk te zien in het toenemende aantal Franstalige en niet-moedertaalsprekende kinderen die Nederlandstalige scholen in Brussel bezoeken, alsook door het groeiende succes van cursussen Nederlands voor volwassenen (Mettewie & Janssens, 2007).

Ter versterking van de beroepsuitwegen wordt er momenteel volop geëxperimenteerd om studenten tijdens hun eigen opleiding kennis te laten maken met de CLIL-technieken. Na deze opleiding zullen de studenten binnen de eigen taalgemeenschap of binnen immersieonderwijs aan de slag kunnen als leraar in de eigen taal. Anderen zullen binnen de andere gemeenschap of in de eigen gemeenschap aan de slag kunnen als taalleraar. De studenten die daarenboven de opleiding beëindigen met een taalniveau tweede taal dat beantwoordt aan de taalvereisten van de andere taalgemeenschap, zullen zelfs tewerkgesteld kunnen worden als volwaardig leraar in een school van de andere gemeenschap.

Ter versterking van de beroepsuitwegen wordt er momenteel volop geëxperimenteerd om studenten tijdens hun eigen opleiding kennis te laten maken met de CLIL-technieken.

Zowel bij Erasmushogeschool Brussel, waar een aanzienlijk deel van de studenten goed tot uitstekend Frans spreekt, als bij de Franstalige Haute École Francisco Ferrer zijn de eerste signalen van de huidige studenten over het lopende project positief. Ook de docenten die het professionaliseringstraject volgen, zijn enthousiast en overtuigd van de meerwaarde van het project. En de directies van de basisscholen? Die wachten ongeduldig en met spanning op de eerste lichten afgestudeerden in 2020.

WAT WERKT IN DE LESPRAKTIJK?



IK GA OP REIS EN IK NEEM MEE: EEN SCHEERMES, EEN KOMPAS EN EEN STAFKAART

OVER DE OPBRENGSTEN EN VALKUILEN VAN TECHNOLOGIE IN ACADEMISCH TAALONDERWIJS

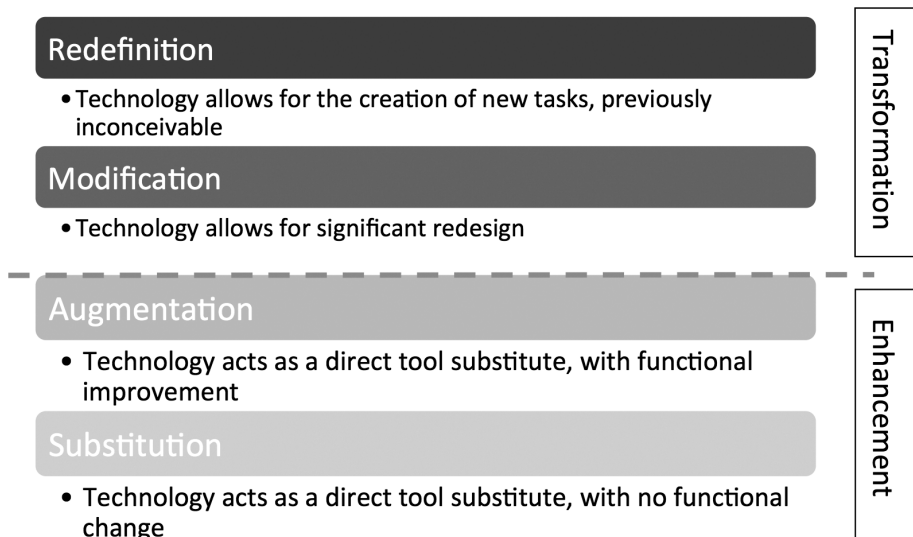
Jeroen Lievens is sinds 2006 docent Communicatie en Engels aan de faculteit Industriële Ingenieurswetenschappen van KU Leuven (Campus Diepenbeek). Hij heeft bijzondere interesse voor meervoudige geletterdheid, onderwijstechnologie en taalbeleid.

De snel groeiende wereld van hedendaagse (onderwijs)technologie is als een jungle: het is er druk en chaotisch, je hoort veel geschreeuw en ergens is er opwinding maar je weet niet waarom, er zitten adders verscholen in het gras, er zijn nauwelijks betreden paden en overal liggen gevaar en mislukking op de loer. Maar tegelijk is die jungle ook erg aantrekkelijk: ergens liggen nieuwe kansen, onvermoede vergezichten en grensverleggende ervaringen voor je klaar. En jouw studenten hebben er alvast zin in. Stel: je besluit het erop te wagen en je veilige onderwijshaven achter je te laten. Wat stop je dan in je rugzak om dat avontuur in de onderwijstechnologische jungle tot een goed einde te brengen?

Met een scheermes, een kompas en enkele goede stafkaarten kom je al een heel eind. In deze bijdrage bekijken we elk van deze drie items in onze uitrusting van naderbij en we zetten elk item ook meteen in een concrete situatie in, met name de verwerving van (academische) schrijfvaardigheid door industrieel ingenieurs in opleiding. Dat is een interessante en uitdagende testcase, want bij veel studenten industriële ingenieurswetenschappen is de interesse voor schrijfvaardigheid veeleer lauw. Hoe zet je die studenten aan het schrijven? Hoe overtuig je hen van het belang van schrijfvaardigheid en talige vaardigheden in het algemeen? En vooral: kan de inzet van technologie daarbij een rol spelen?

Het scheermes

Het aanbod aan tools en apps is zo overdonderend dat je door het bos de bomen niet meer ziet. Hoe bepaal je of een tool je tijd waard is of niet? Onderwijstechnoloog Ruben Puentedura ontwikkelde daartoe een efficiënt model, met name het SAMR-model (zie Figuur 1).



Figuur 1 Het SAMR-model van Ruben Puentedura (2012)

Waar Puentedura zijn scheermes heeft gezet, zie je een stippellijntje: het scheidt *enhancement* van *transformation*. Onder het lijntje heeft de inzet van technologie een beperkte meerwaarde: de technologie vervangt een bestaande techniek of voegt wat functionaliteit toe, maar fundamenteel blijft de didactische aanpak dezelfde. Neem bijvoorbeeld de populaire tool Kahoot. Met die tool kan je de kennis testen van je studenten of leerlingen met meerkeuzevragen – wat je net zo goed kan op papier. Kahoot voegt wel wat functionaliteit toe – de tool maakt automatisch en in *realtime* een ranking die ook de responssnelheid incalculeert (*augmentation*) – maar de didactische aanpak blijft fundamenteel dezelfde: je toetst kennis. Je stelt vragen waar je het antwoord zelf al op weet en je verwacht dat de studenten jouw voorkeursantwoorden zullen reproduceren. Kahoot is leuke, nieuwe technologie en het is een speelse variant van toetsing op papier, maar vanuit didactisch oogpunt schrijven Kahoot-quizjes zich naadloos in een traditioneel model van kennisoverdracht en –evaluatie¹ in.

Boven het stippelijntje daarentegen, vinden we *Modification* en *Redefinition* terug. Hier maakt de inzet van technologie een innovatieve didactische aanpak mogelijk die zonder technologie moeilijk of onmogelijk zou zijn. Hier verlaten we de betreden paden en stappen een nieuwe, ‘transformatieve’ didactische horizon tegemoet. Een teken dat we op de goede weg zijn, is dat ‘taak’ het sleutelwoord is boven het lijntje, terwijl dat ‘tool’ is onder de lijn. De term ‘taak’ hint in de richting van taakgericht (taal)onderwijs, dat wezenlijk verschilt van het traditionele, elementgebaseerde onderwijs waarin de docent letterlijk ‘les-geeft’, oftewel de kennis overdraagt. In de taakgerichte aanpak daarentegen, schotelt de docent de studenten een uitdagende, authentieke en betekenisvolle taak voor, een missie waarbij de docent net voldoende (en liefst op maat) ondersteunt om de studenten succes te laten ervaren (Van den Branden, 2006).

Een teken dat we op de goede weg zijn, is dat ‘taak’ het sleutelwoord is boven het lijntje, terwijl dat ‘tool’ is onder de lijn.

De docent is niet in de eerste plaats de ‘les-gever’, maar wel de ‘ontwerper’ van de interactie tussen de student en de leerinhouden. In overeenstemming met Ruben Puentedura argumenteert onderzoekster Marta González-Lloret dat taakgebaseerd onderwijs een uitermate geschikt kader vormt om het potentieel van technologie ten volle te ontplooien:

Among the existing methodologies for language teaching, task-based language teaching (TBLT) presents an ideal platform for informing and fully realizing the potential of technological innovations for language learning. (González-Lloret, 2017, p. 193)

Een eenvoudig voorbeeld dat deze stellingname kan staven, vinden we in de opleiding Industriële Ingenieurswetenschappen op Campus Diepenbeek (gezamenlijke opleiding van KU Leuven en UHasselt). Studenten Industriële ingenieurswetenschappen staan vaak sceptisch ten opzichte van het belang van talige vaardigheden voor ingenieurs – een scepsis die overigens ook in curriculaire discussies onder de faculteitsleden zelf merkbaar is. Wat is het belang van een leerlijn talige vaardigheden voor de faculteit? Welke vaardigheden moeten voorop staan in deze leerlijn? Kan deze leerlijn uniform zijn over de afstudeer-richtingen heen of is differentiatie aangewezen?

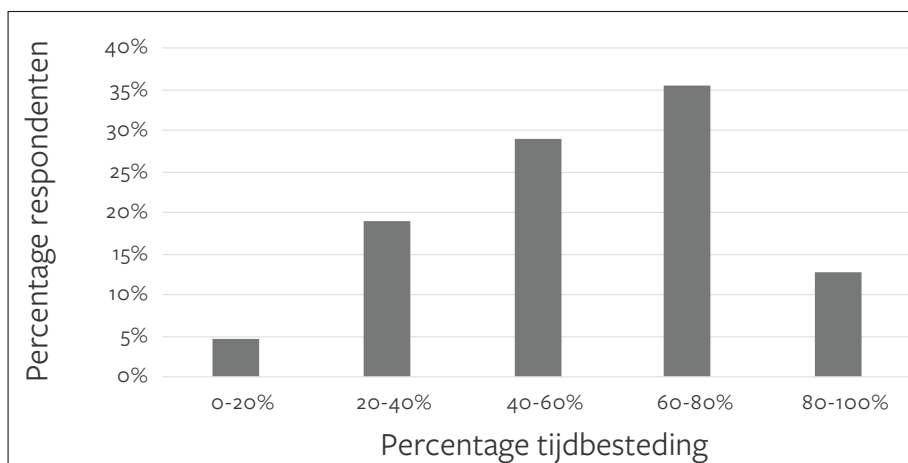
Onderzoek wijst uit dat een taal- of communicatiedocent zelf niet de aange-
wezen instantie is om studenten – of collega’s – van de beperkende idee-fixe te
bevrijden dat talige vaardigheden van ondergeschikt belang zijn voor een inge-
nieur (Melin Emilsson & Lilje, 2008). Daarom ontwikkelden we een andere aan-
pak, waarin de studenten zelf empirisch onderzoeken of er plaats moet worden
gemaakt voor talige vaardigheden in het curriculum, en zo ja, voor welke vaar-
digheden in welke afstudeerrichtingen. Die manier van werken is ook gekend
als *action research*, een aanpak waarvan O’Brien de belangrijkste karakteristie-
ken zo samenvat:

Primary is its focus on turning the people involved into researchers,
too - people learn best, and more willingly apply what they have lear-
ned, when they do it themselves. It also has a social dimension - the
research takes place in real-world situations, and aims to solve real pro-
blems. (O’Brien, 2001)

Studenten worden zelf actoren in het onderzoeksproces: ze bevragen ingeni-
eurs in het werkveld over hun perceptie van het belang van communicatieve
vaardigheden voor een ingenieur. Als de poule van ondervraagde ingenieurs
groot genoeg is, dan kunnen de studenten statistisch relevante conclusies trek-
ken uit de bekomen dataset. Zonder de inzet van technologie zou het moei-
lijk zijn om een dergelijke dataset in het leven te roepen. Maar (gratis) tools als
Google Forms of Zoho Creator nemen deze drempel helemaal weg.

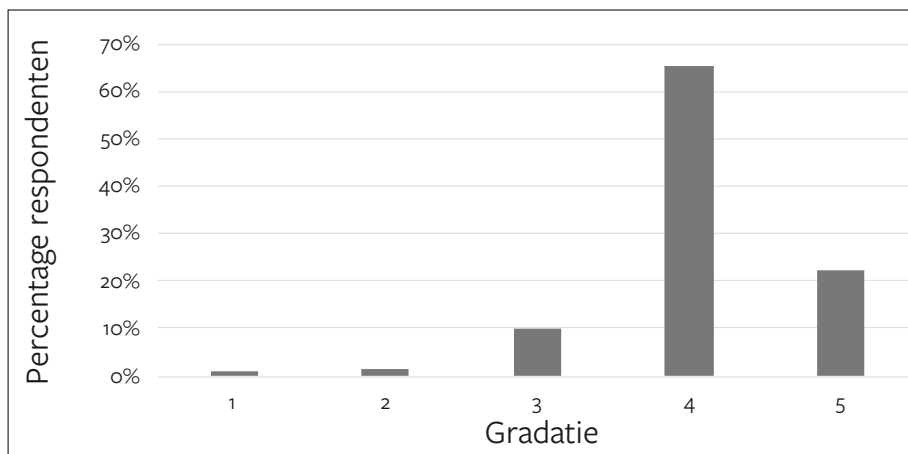
Tussen 2010 en 2017 stuurden de eerstejaarsstudenten Industriële Ingenieurs-
wetenschappen een mail uit naar een of meerdere ingenieurs uit hun kennis-
senkring met de vraag om een online bevraging in te vullen over het belang van
communicatieve vaardigheden voor hun beroepsuitoefening. Elk jaar groeide de
dataset om finaal een poule van bijna 1500 ingenieurs te behelzen. Op die data-
set kunnen de studenten vaardigheden en technieken toepassen die aansluiten
bij hun interesses: macro’s programmeren voor Excel, grafieken genereren, sta-
tistische analyses uitvoeren, enzovoort. De resultaten van hun onderzoekswerk
schrijven de studenten uit in een voldragen wetenschappelijke paper, waarin ze
finaal het antwoord op hun onderzoeksvraag formuleren. Belangrijk om op te
merken is dat de onderzoeksvraag ruimte laat voor eigen invulling door de stu-
denten: alle studenten onderzoeken of communicatieve vaardigheden belang-
rijk zijn voor ingenieurs, maar ieder samenwerkend groepje voegt nog een meer
specifieke onderzoeksvraag toe op basis van de particuliere interesses binnen
dat groepje. Bijvoorbeeld: studenten die geïnteresseerd zijn in de afstudeer-

richting Bouwkunde kunnen de deelvraag formuleren welke vreemde talen het belangrijkst zijn in de sector Bouwkunde. Figuren 2, 3, 4 en 5 vormen een kleine greep uit de vele resultaten die de studenten zelfstandig gegenereerd hebben.

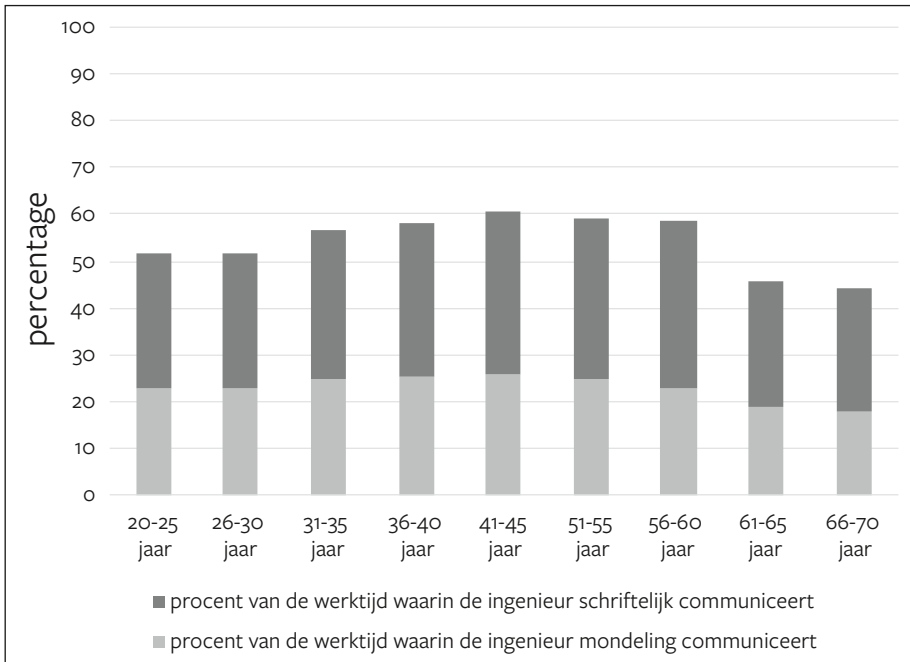


Figuur 2 Het aandeel van de werktijd dat een ingenieur besteedt aan actief communiceren

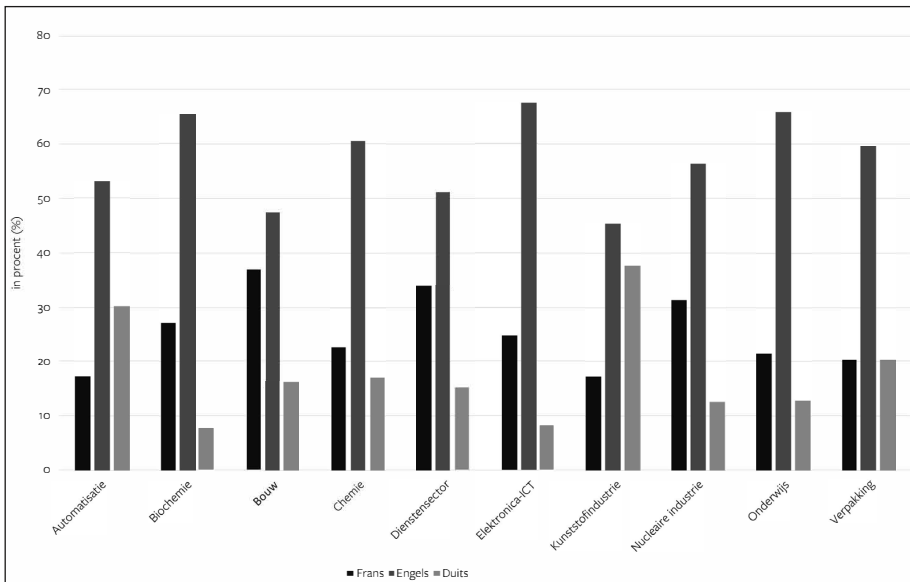
Figuur 2 toont aan dat de meeste ingenieurs tussen 60 procent en 80 procent van de werktijd besteden aan communicatie, wat voor veel ingenieursstudenten een openbaring is. Figuur 3 geeft aan dat de ingenieurs het belang van hun communicatieve vaardigheden voor hun carrièreverloop als bepalend ervaren.



Figuur 3 De perceptie van het belang van communicatieve vaardigheden voor het carrièreverloop (met 1 = bijkomstig en 5 = allesbepalend)



Figuur 4 De verhouding van mondelinge en schriftelijke communicatie in het totale aandeel van communicatie in de werktijd, uitgezet op leeftijd



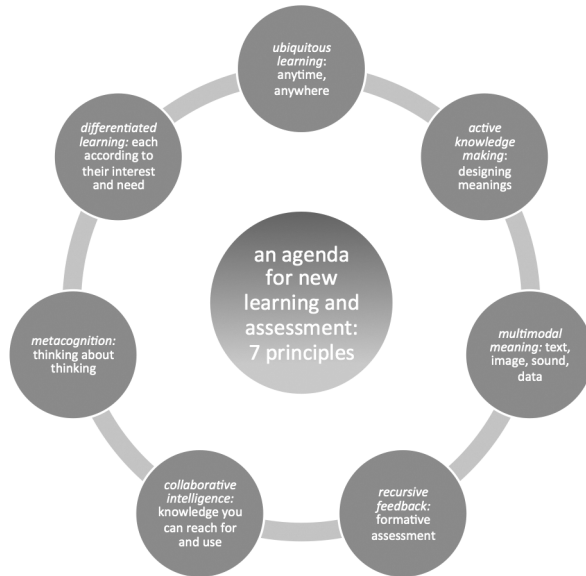
Figuur 5 De nood aan beheersing van de vreemde talen Frans, Engels en Duits voor de verschillende sectoren van tewerkstelling

Figuur 4 toont aan dat ingenieurs in bijna elke leeftijdscategorie gemiddeld tussen de 50 procent en 60 procent van de werktijd aan communicatie besteden en dat ze iets meer tijd besteden aan geschreven dan aan mondelinge communicatie. Figuur 5 ten slotte, geeft aan dat vreemde talen belangrijk zijn voor ingenieurs in Vlaanderen. Engels is onontbeerlijk in de meeste sectoren. Frans is vooral belangrijk voor ingenieurs in de bouw- en dienstensector, terwijl Duits de tweede vreemde taal is in de automatiseringsindustrie.

Zo zijn er nog talloze grafieken, met elk een kwantitatief valide antwoord op de particuliere onderzoeksvraag die het groepje in kwestie had bedacht. Met elke grafiek die de studenten genereren, worden ze zich beter bewust van het belang van communicatieve vaardigheden voor een ingenieur. En met elke zin die ze bij de grafiek schrijven, oefenen ze hun schrijfvaardigheid. Om O'Brien te citeren: "people learn best, and more willingly apply what they have learned, when they do it themselves". En ten slotte helpen de inzichten en aanbevelingen van de studenten de curriculumdesigners bij het legitimeren en verfijnen van de leerlijn talige vaardigheden in het ingenieurscurriculum. Alles bij mekaar genomen lijkt deze aanpak aan de bovenzijde te vallen van de lijn die Puentedura met zijn scheermes aanbracht: het gaat om een uitdagende en authentieke taak – een missie waarvan het eindpunt niet op voorhand vastligt – die zonder de inzet van technologie wel *conceivable* (*transformation*), maar feitelijk moeilijk realiseerbaar zou zijn (*modification*).

Het kompas

Met het tweede item in de rugzak – een kompas – bepalen we welke richting we uit moeten of willen gaan in de technologische jungle. Een kompas dat erg makkelijk te hanteren is, werd ontwikkeld door Bill Cope en Mary Kalantzis, bekend vanwege hun participatie aan de New London Group. Deze groep vooruitstrevende didactici had de klaarheid van geest om reeds in de jaren 90 – naast sociologische en etnische diversiteit – multimedia en technologie op de pedagogische agenda te plaatsen. Enige tijd geleden publiceerden Cope & Kalantzis hun model van de zeven *e-affordances* (zie Figuur 6).



Figuur 6 De zeven 'e-opbrengsten' (Cope & Kalantzis, 2012, p.324)

Dit kompas maakt zichtbaar welke opbrengsten er potentieel verbonden zijn aan een door technologie gedreven didactische aanpak. Het helpt benoemen wat er al is, maar omgekeerd helpt het ook om nog niet gelenigde didactische noden te identificeren.

Met het *teacher design team* van de opleiding Industriële Ingenieurswetenschappen hebben we ons, met het kompas in de hand, de vraag gesteld: realiseren we deze opbrengsten met onze technologiegedreven aanpak om de industrieel ingenieurs in opleiding schrijfvaardigheid bij te brengen, en indien niet, hoe kunnen we technologie verder inzetten om deze opbrengsten alsnog te realiseren?

1. 'Overall en altijd leren': we stelden vast dat we deze kans nog niet namen. Daarom creëerden we een online leeromgeving waar de student ondersteuning op maat vindt onder de vorm van kennisclips (korte video's over refereren, grammaticale topics, spelling,...), oefeningen, een discussieplatform ... (Zie ook bij 'Gedifferentieerd leren').
2. 'Creëren van kennis': de studenten creëren zelf nieuwe kennis door grafieken te genereren en resultaten te interpreteren om hun onderzoeksvragen te beantwoorden. Het is niet de taaldocent die zegt dat communicatieve vaardigheden belangrijk zijn; ze ontdekken het zelf.

3. ‘Multimodaliteit: tekst/beeld/geluid/data’: de studenten werken met een dataset die ze omzetten naar interpreteerbare beelden (grafieken) en ze schrijven hun resultaten uit in een tekst. We sporen studenten aan om naast het kwantitatieve onderzoek kwalitatief onderzoek te doen onder de vorm van interviews (face to face of via de telefoon) met ingenieurs of met beroeps- of werkgeverorganisaties (bv. ie-net²).
4. ‘Formatieve feedback’: de contacturen zijn geconcipieerd als *writing labs* waarin de studenten schrijven in een met de groep en met de docent gedeeld Google Drive-document. Op die manier krijgt de student *real-time* feedback van de docent en van groepsgenoten.
5. ‘Samenwerken’: nieuwe inzichten in het belang van communicatieve vaardigheden voor een ingenieur komen tot stand in samenwerking met het werkveld en met de medestudenten. Ook de paper komt tot stand via een gestructureerd groepsproces.
6. ‘Denken over denken’: studenten reflecteren op hun eigen preconcepties over het belang van communicatieve vaardigheden voor een ingenieur en toetsen ze aan een levensechte dataset. In de paper reflecteren ze ook op hun werkwijze.
7. ‘Gedifferentieerd leren’: studenten passen de onderzoeksvraag aan volgens hun interesse en ze raadplegen het online leerplatform volgens behoefte.

Het kompas van Cope & Kalantzis helpt dus richting geven aan de inspanningen van een *teacher design team* dat een door technologie gedreven didactische aanpak wil ontwerpen.

De stafkaart

Het kompas geeft de richting aan, maar je hebt nog een kaart nodig om te weten welke weg je op de gewenste bestemming brengt. Niet alle kaarten zijn echter even goed. Veel pogingen om de technologische jungle in kaart te brengen resulteren in niet meer dan een lijst. Zoveel websites zijn er die, pakweg, de ‘50 beste apps voor het onderwijs’ beloven. Maar een lijst is geen kaart. Veel betere opties zijn bijvoorbeeld ‘Kleppen dicht’ of ‘Appsakee’. Deze websites brengen de technologische opties effectief in kaart door de app of tool te koppelen aan de geassocieerde didactische opbrengst(en).

Een ander voorbeeld van zo'n detailkaart is Touch2Learn (Lievens et al., 2015; Lievens & Frijns, 2018; www.touch2learn.be)³. Deze website verzamelt apps en tools die het hoger onderwijs kunnen verbeteren, maar van cruciaal belang is dat niet de apps zelf centraal staan, maar wel de didactische nood die ze (potentieel) lenigen. Als docent doorzoek je de verzameling op basis van vijf verschillende didactische opbrengsten: interactie verhogen, differentiëren, evalueren, overal en altijd (laten) leren en feedback geven. Bovendien kan je je zoekopdracht verfijnen aan de hand van vijf verschillende onderwijsvormen: hoorcollege, werkcollege, labo, stage en online cursus. Je vertrekt dus vanuit een didactische vraag en komt pas daarna uit bij de app – niet omgekeerd. Van de aanbevolen apps worden plus- en minpunten aangestipt en toepassingsvoorbeelden verstrekt.⁴

Bijvoorbeeld: als het *teacher design team* van de opleiding Industriële Ingenieurswetenschappen op zoek is naar een geschikte tool om de als interactieve *writing labs* geconcipeerde werkcolleges te ondersteunen, dan kan het op Touch2learn de opbrengst 'interactie verhogen' aanvinken samen met de onderwijsvorm 'werkcollege'. Zo vindt het team onder andere de fiche terug met als kop 'Laat studenten samen een tekst schrijven', die een reeks geschikte apps voorstelt met telkens voor- en nadelen⁵.

Zoveel websites zijn er die, pakweg, de '50 beste apps voor het onderwijs' beloven. Maar een lijst is geen kaart.

Meer voorbeelden

Het boek *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks* (2014), samengesteld door González-Lloret en Ortega, biedt een overzicht van onderzoek naar en praktijkvoorbeelden van taakgericht taalonderwijs dat door technologie wordt mogelijk gemaakt. Opvallend is dat een inventariserend artikel van samenstelster González-Lloret uit 2017 vooral in de richting wijst van "online multiplayer games, mobile digital augmented reality games, virtual environments" (p. 193) als beloftevolle pistes.

Maar dergelijke - technologisch en financieel hoogdrempelige - technologieën zijn zeker niet de enige manier om aan *technology-mediated TBLT* te doen. De directe leeromgeving biedt vaak voldoende opportuniteiten die met de inzet

van laagdrempelige technologieën gevalideerd kunnen worden. Hieronder volgen twee voorbeelden.

1. Het OOF-project *Communicatief vaardig in de 21^e eeuw* (KU Leuven) vertrok van de vaststelling dat hoger onderwijs doorgaans wel aandacht heeft voor academische taalvaardigheid, die veelal tekstueel van aard is en plaatsvindt in een statische communicatieve context, maar niet voor 21^e-eeuwse, doel- en doelgroepgerichte communicatie, die veelal multimodaal is en plaatsvindt in een dynamische communicatieve context⁶. Eén pilootproject (van de drie) voerden we uit in de afstudeerrichting Toegepaste Psychologie (Thomas More Antwerpen), in het opedingsonderdeel Gezondheids promotie. Studenten kregen als (authentieke en realistische) taak een gezondheidsrisico of -probleem te identificeren voor een bepaalde doelgroep en een sensibiliseringscampagne op maat te ontwerpen. Om de studenten te ondersteunen bij dit complexe traject ontwikkelden we een – zowel fysieke als digitale – ‘stafkaart’ met de naam *Bee-com a 21st century communicator*⁷. De stafkaart onderscheidt zes processtappen: 1) verkennen, 2) concepten bedenken, 3) ontwikkelen, 4) testen en optimaliseren, 5) uitvoeren en 6) evalueren. Elke processtap is op zijn beurt uitgewerkt in verschillende mogelijke deelstappen, en elke deelstap is uitgewerkt in een (reeks) fiche(s) met extra duiding en, indien relevant, een aanbod aan nuttige e-tools. Op het einde van het traject bleken de sensibiliseringsinterventies – logischerwijze, want op maat van zeer verschillende doelgroepen – zeer divers: van een *social media* campagne met ondersteunende Wordpress tot een gedrukte brochure om te verspreiden in zorginstellingen. Wat de eindresultaten gemeen hadden met elkaar, was dat ze multimodaal waren en niet zonder het gebruik van (laagdrempelige) technologie gerealiseerd konden worden (Lievens & Frijns, 2013).
2. Een van de drie pilootprojecten uitgevoerd in het kader van het OOF-project *Touch2Learn*, vond plaats bij de Lerarenopleiding van UC Leuven-Limburg (Campus Hasselt), waar de hogeschoolstagebegeleiders vaststelden dat ze er niet toe kwamen om de stages voldoende formatief en procesmatig te evalueren. Een eenmalig bezoek op het einde van de stage was praktisch het hoogst haalbare. Samen met de docenten ontwikkelden de OOF-medewerkers volgende interventie. Aan de stagestudenten werd gevraagd zichzelf te filmen met de smartphone of tablet tijdens hun stagelessen⁸. Vervolgens dienden ze de beelden te monteren en te

annoteren met zelfreflecties op hun klaspraktijk. Ze deelden de filmpjes via een gesloten Facebook-groep met een adviesgroep bestaande uit de stagedocent en vier medestudenten. Met de formatieve feedback van deze adviesgroep ging de student aan de slag, waarna hij een nieuwe montage maakte en becommentarieerde, die hij opnieuw voorlegde aan de adviesgroep. Op die manier verhoogde de – op technologie gebaseerde interventie – de kwaliteit van de evaluatie: die werd procesmatig in plaats van eenmalig, formatief in plaats van vooral summatief en mede vormgegeven door de studenten in plaats van exclusief door de docent. In dit pilootproject lag er al een authentieke en realistische taak (de stage), maar zorgde de inzet van technologie ervoor dat ‘recursive feedback’, om de terminologie van Cope & Kalantzis te gebruiken, mogelijk werd.⁹

Wat deze voorbeelden duidelijk maken is dat er geen passe-partoutantwoord is op de vraag hoe je het potentieel van technologie voor jouw onderwijspraktijk ontsluit.

Deze twee voorbeelden helpen de centrale proposities van dit artikel ondersteunen: dat je door de inzet van (laagdrempelige) technologie, ten eerste, taken mogelijk maakt die authentiek en realistisch zijn, ten tweede, didactische opbrengsten realiseert die de leerervaring versterken, en ten derde, talige en communicatieve vaardigheden helpt verwerven op een geïntegreerde manier.

Wat deze voorbeelden eveneens duidelijk maken is dat er geen passe-partoutantwoord is op de vraag hoe je het potentieel van technologie voor jouw onderwijspraktijk ontsluit. Dat hangt af van de onderwijsdoelstellingen, de noden die ervaren worden door studenten en/of docenten, de praktische context, de beschikbaarheid van ondersteuning, enzovoort. Werken met divers samengestelde *teacher design teams* lijkt dan ook de aangewezen optie.

Conclusie

Er zijn zoveel tools en apps die allemaal de didactische hemel op aarde beloven. Als docent zie je het bos niet meer door de bomen. Toch is het de moeite waard om te onderzoeken wat technologie kan betekenen voor jou. Deze drie tips kunnen jouw zoektocht doelgerichter maken. Ten eerste, wees ambitieus en mik boven de cesuur aangebracht door Puentedura's scheermes. Stel jezelf

de vraag: welke authentieke (taal)taak kan de inzet van technologie voor mij mogelijk maken? Ten tweede, wees precies en gebruik het kompas van Cope & Kalantzis om jouw didactische noden te identificeren. En ten derde, maak het jezelf gemakkelijk en gebruik een goede stafkaart die je de precieze weg naar je bestemming toont. Wie weet, misschien maak je – dankzij je goed gepakte rugzak – van de jungle wel je nieuwe thuis.

Er zijn zoveel *tools* en *apps* die allemaal de didactische hemel op aarde beloven. Als docent zie je het bos niet meer door de bomen. Toch is het de moeite waard om te onderzoeken wat technologie kan betekenen voor jou.

Eindnoten

1. In feite is Puentedura niet zo streng: voor hem is het prima om onder de streep te beginnen, zolang je maar ambieert om boven te streep te geraken. Zo kan je beginnen met Kahoot-quizjes te maken voor je leerlingen of studenten, om daarna te beseffen dat je beter de studenten zelf die quizjes laat opstellen. Op die manier werk je immers aan de *higher-order thinking skills* in de taxonomie van Bloom, en niet enkel aan het vermogen tot reproductie van de studenten. Met deze succeservaring op zak waag je je daarna misschien aan een nog avontuurlijker technologiegedreven onderwijsproject.
2. De organisatie 'ie-net' is de ingenieursvereniging voor burgerlijk, bio- of industrieel ingenieurs in Vlaanderen en Brussel.
3. Dit project, getiteld *Touch Teach Learn. Handvatten en scenario's om de tablet pc te ontgrendelen voor het hoger onderwijs*, werd gefinancierd door het Onderwijsontwikkelingsfonds (OOF) van KU Leuven. Projectmedewerkers waren Carolien Frijns, Tom Van Daele, Martine Peetermans, Marnick Lenaerts, Lieven Jacobs, Bas Bergervoet en Stijn Van Laer. Betrokken bij de pilootprojecten waren Guido Cajot (Lerarenopleiding UC Leuven-Limburg Hasselt), Dinska Van Gucht, Leen Bastiaansen en Dagmar Versmissen (Toegepaste Psychologie, Thomas More Antwerpen) en Etienne Van Hoof en Myriam Meyers (Industriële Ingenieurswetenschappen, KU Leuven Campus Diepenbeek). Projectleider was Jeroen Lievens.
4. Wat in dit artikel buiten beschouwing blijft, maar daarom niet minder cruciaal is, is de betrokkenheid en ondersteuning van de andere actoren in het onderwijsveld: de studenten, de ICT-ondersteuners, de beleidsmakers en -ondersteuners. Zie ook het TPACK-model van Mishra & Koehler (2006). Daarom bevat Touch2learn niet enkel een ingang voor docenten, maar ook een ingang voor studenten, voor beleidsmakers,

voor beleidsondersteuners en ICT-ondersteuners. Om door technologie gedreven onderwijs gedragenheid te geven is een transversale aanpak nodig én een gedegen model van veranderingsmanagement (bv. Kotter, 1996).

5. Een stafkaart die ik specifiek ontwikkeld heb ter ondersteuning van schrijfvaardigheid – zowel het (individuele en collaboratieve) schrijfproces als het didactisch proces – wordt beschreven in “Teaching and learning writing skills in a technological age: a selective mapping of writing apps onto a structured model of the writing process” (Lievens, 2018).
6. OOF-projectmedewerkers waren Carolien Frijns, Bart Geerts, Michiel Kragten, Sebastiaan Jans en Lieve Luyten. Betrokken bij de pilootprojecten waren Miet Craeynest (Toegepaste Psychologie, Thomas More Antwerpen), Karine Nicolay (Toegepaste Informatica, Thomas More Geel) en Guido Cajot (Lerarenopleiding UC Leuven-Limburg Hasselt). Projectleider was Jeroen Lievens.
7. De digitale versie is terug te vinden via <https://associatie.kuleuven.be/np/beecom/>. De fysieke versie is terug te vinden in verschillende mediatheken in Vlaanderen en Nederland. De verspreidingslijst is beschikbaar op de website. De tab ‘Hoe ga je tewerk?’ toont filmpjes van studenten die met de demoversie van de fysieke ‘routeplanner’ aan het werk zijn.
8. Ze gebruikten daarvoor een Swivl of ze lieten zich filmen door de mentor.
9. Talige vaardigheden zijn niet de belangrijkste inzet van deze interventie, maar die worden ook aangescherpt met (en kunnen geëvalueerd worden op basis van) de filmpjes.



PEERFEEDBACK: LEREN DOOR TE GEVEN

EEN PRAKTIJKVOORBEELD UIT DE FACULTEIT TOEGEPASTE INGENIEURSWETENSCHAPPEN – UNIVERSITEIT ANTWERPEN

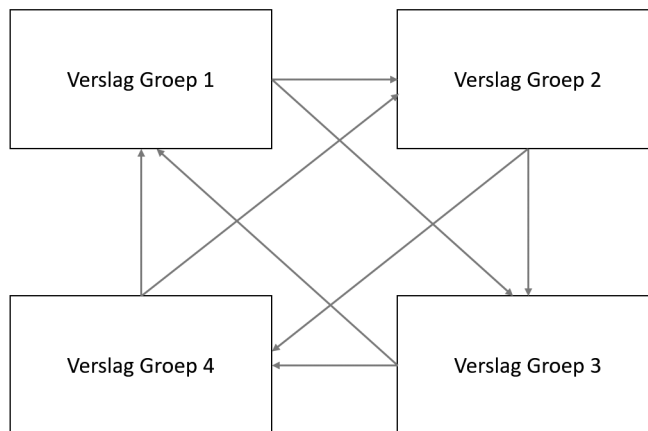
Hilde Rombouts, Wim De Beuckelaer en Dirk Berckmoes zijn taalbeleidsmedewerkers van Monitoraat op Maat (Linguapolis) aan Universiteit Antwerpen. Prof. dr. Ing. Cedric Vuys is docent Bouwkunde, Faculteit Toegepaste Ingenieurswetenschappen. Hubert Nachtegaele is onderwijstechnoloog, E-campus.

In 2015-2016 introduceerde de opleiding Bouwkunde (faculteit Toegepaste Ingenieurswetenschappen, Universiteit Antwerpen) een digitaal peerfeedback-systeem voor het opleidingsonderdeel Uitvoeringstechnieken in het tweede bachelorjaar. Voor dat opleidingsonderdeel schrijven de studenten in groepen van vier elke week een technisch verslag van hun bezoek aan een bouwwerf of een bouwbedrijf. Door het stijgende aantal studenten nam het aantal verslagen sterk toe. Daardoor slaagden de docenten er niet meer in om alle teksten summatief te beoordelen, laat staan van feedback te voorzien. Vanuit de bezorgdheid om de kwaliteit van de verslagen enerzijds en de werkdruk van docenten anderzijds ontwikkelden de docenten een peerfeedbacksysteem met peerevaluatie. De score van de *peers* telt slechts voor een klein gedeelte mee in het totale cijfer voor het opleidingsonderdeel.

Vermindering van de werklast van docenten en een betere kwaliteit van het schrijfproduct zijn twee vaak voorkomende streefdoelen bij de invoering van peerfeedback in academische opleidingen (Hoogeveen & van Gelderen, 2014). Daarnaast wordt peerfeedback geven en verwerken ook gezien als een belangrijk leerdoel in de huidige kennismaatschappij, die uitgaat van zelfgestuurd leren: “A central argument [for peer assessment] is that, in higher education, formative assessment and feedback should be used to empower students as self-regulated learners” (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 2). Een voorwaarde is wel dat studenten training krijgen in feedback geven (Sluijsmans, 2002).

Elk verslag wordt dus tweemaal beoordeeld en nagelezen, vergelijkbaar met het reviewsysteem bij papers in wetenschappelijke tijdschriften.

Het peerfeedbacksysteem in de opleiding Bouwkunde wordt als een strak en goed omkaderd systeem opgezet. Voor de peerfeedback op de technische verslagen hebben de studenten een rubriek met evaluatiecriteria ter beschikking, voorbeeldverslagen, een template en een scoreformulier voor de reviewer. Elk verslag wordt anoniem bezorgd aan twee andere groepen, die er (eveneens anoniem) feedback op geven. Zo wordt elk verslag dus tweemaal beoordeeld en nagelezen, vergelijkbaar met het reviewsysteem bij papers in wetenschappelijke tijdschriften (Figuur 1). Alle groepsleden worden verondersteld een bijdrage te leveren aan elk verslag. Het is de verantwoordelijkheid van de hele groep om zowel het verslag als de reviews tijdig online in te dienen; de deadlines daarbij zijn strikt.



Figuur 1 Verdeling van de verslagen onder de groepen

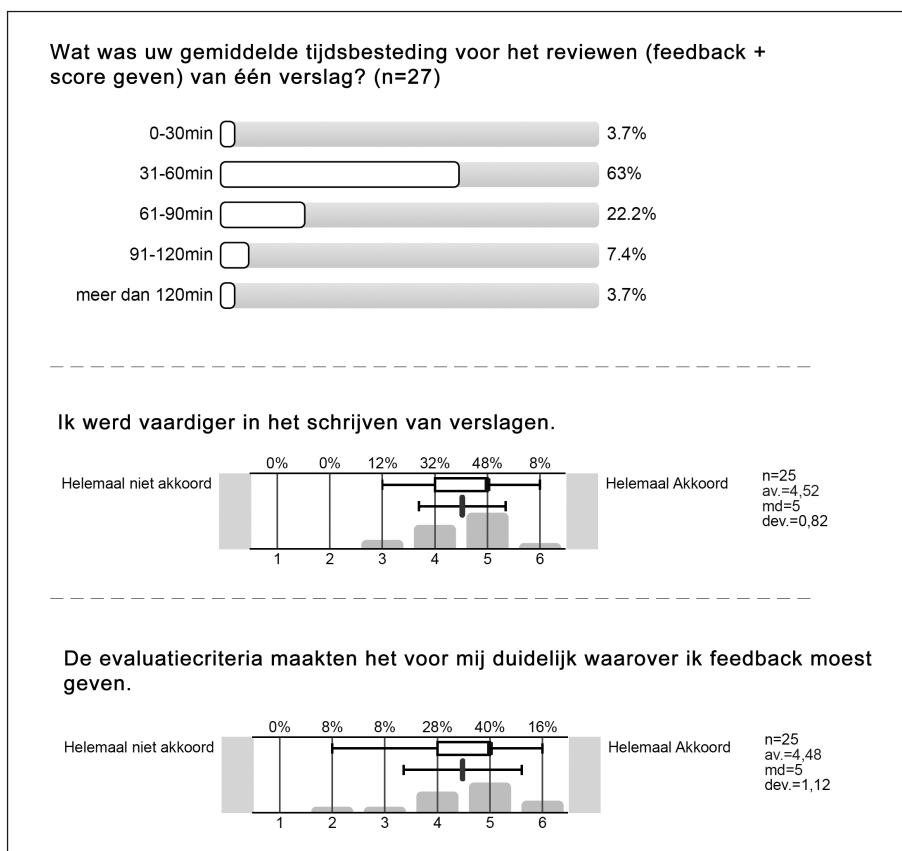
Het systeem wordt jaarlijks geëvalueerd door de studenten via een uitgebreide digitale bevraging. Daaruit blijkt dat studenten het peerfeedbacksysteem in zijn geheel positief beoordelen. Toch blijven ze een aantal zaken als problematisch ervaren, ook na inspanningen van de opleiding om hieraan tegemoet te komen.

In dit artikel geven we eerst enkele opvallende vaststellingen uit de evaluatie door de studenten. Daarna gaan we dieper in op het grootste knelpunt dat stu-

denten aangeven, namelijk de betrouwbaarheid van de ontvangen feedback. Verder bespreken we de vier pijlers van de training in peerfeedback die de opleiding sinds 2017 op vraag van de studenten organiseert. En tot slot gaan we in op de vraag naar het effect van het peersysteem: maakt het studenten tot betere schrijvers?

Ervaringen van studenten met peerfeedback

Op het einde van het academiejaar evalueren de studenten Bouwkunde de werking en het effect van het peerfeedbacksysteem via een digitale bevraging (Figuur 2).



Figuur 2 Fragmenten uit de studentenbevraging 2018

Het peerfeedbacksysteem is intussen door ruim honderd studenten beoordeeld. Globaal genomen reageren de studenten zeer positief, wat overeenstemt met verschillende onderzoeken naar de perceptie van peerfeedback (Mespreuve, 2016). Uit de bevraging blijkt dat de studenten onder meer onderstaande aspecten van het peerfeedbacksysteem als meerwaarde ervaren:

- de omkadering van de opdracht is duidelijk;
- de rubriek met evaluatiecriteria is helder;
- de tijdsbesteding voor het reviewen is redelijk;
- de studenten krijgen per verslag twee reviews;
- de studenten ontvangen feedback en een score op korte termijn;
- de studenten krijgen niet alleen een score, maar ook verbetertips;
- de studenten worden vaardiger in het schrijven van verslagen;
- de studenten zien hoe anderen een verslag schrijven;
- de studenten leren feedback geven.

Het belangrijkste minpunt van peerfeedback is de kwaliteit van de feedback door de medestudent. Studenten blijken er vooral moeite mee te hebben wanneer de feedback een negatieve impact op de score heeft. Zo merken verschillende studenten op dat ze de beoordeling niet fair vinden omdat de score soms onvoldoende onderbouwd is of niet overeenstemt met de opmerkingen bij de tekst: “Verslagen van mijn groep waren zeer streng verbeterd. We hebben lage scores gekregen terwijl we weinig fouten hadden”.

Studenten storen zich daarnaast aan het feit dat de scores van de twee verschillende beoordelaars soms ver uit elkaar liggen. In de praktijk blijkt echter dat scores zelden 4 punten of meer (op 20) van elkaar verschillen. Wanneer dit toch het geval is, geeft de docent ook een score op het verslag. Meestal komt die beoordeling overeen met het gemiddelde van de scores van beide reviewers.

Studenten menen dat de feedback van de medestudent van lagere kwaliteit is dan die van de docent, waardoor ze niet genoeg aanwijzingen krijgen om hun volgende opdracht beter uit te voeren.

Een training in feedback geven kan de kloof tussen sterke en zwakke feedbackgevers verkleinen. Bovendien beantwoordt ze aan de behoefte van de studenten, zoals blijkt uit de bevragingen.

Kwaliteit en betrouwbaarheid van feedback verhogen

De opleiding Bouwkunde bevordert de betrouwbaarheid en de kwaliteit van de peerfeedback en -evaluatie door de peerfeedback te anonimiseren, de teksten te laten beoordelen door verschillende reviewers, tussentijds feedback op één verslag door de docent en twee ondersteunende trainingssessies in feedback geven door een taaldocent van Monitoraat op maat – Academisch Nederlands in te lassen¹.

Door de feedback en de score anoniem te houden anticipeert het feedbacksysteem op een mogelijke valkuil. Sociale druk of persoonlijke relaties kunnen namelijk leiden tot minder betrouwbare feedback (Dochy et al., 1999). Het nadeel van anonieme feedback is wel dat de feedbackgever en beoordelaar niet aanspreekbaar is, waardoor er geen verdere discussie mogelijk is. In de opleiding Bouwkunde werd daarvoor een discussieforum op Blackboard opengesteld, zodat studenten feedback op de feedback konden geven, maar in de praktijk maakten studenten er geen gebruik van. Het is niet bekend of zij de gekregen feedback via andere kanalen zoals de eigen Facebookgroepen bespreken.

De feedback wordt betrouwbaarder door de verslagen telkens door twee medestudenten te laten beoordelen. Daarbij kan de feedback bevestigend, aanvullend of tegenstrijdig zijn. Tegenstrijdige feedback hoeft geen probleem te zijn. Integendeel, het kan de auteur aanzetten tot kritische reflectie. Volgens Yang (2006) ligt de waarde van feedback net in de vragen die hij bij de ontvanger oproept. De ontvanger moet dan wel goed weten om te gaan met gekregen feedback.

Elke student krijgt tussentijds ook feedback van een docent. Feedback door de docent en peerfeedback zijn van een andere orde en versterken elkaar (Gielen, 2007). Feedback van een medestudent is vaak uitgebreider, duidelijker en motiverender, maar niet altijd correct. Aanvullende docentenfeedback kan dat ondervangen. De voorkeur voor studenten- of docentenfeedback hangt ook af van waar de feedback betrekking op heeft. Zo worden opmerkingen over taalgebruik van *peers* vaak minder gewaardeerd, terwijl bij feedback op inhoud, opbouw en doelgerichtheid van de tekst de mening van *peers* dan weer een groter leereffect kan teweegbrengen.

Een training in feedback geven kan de kloof tussen sterke en zwakke feedbackgevers verkleinen. Bovendien beantwoordt ze aan de behoefte van de studenten, zoals blijkt uit de bevragingen.

Training in peerfeedback geven: vier pijlers

Feedback geven is een complexe vaardigheid waarvan je niet mag verwachten dat je ze vanzelf verwerft (Sluijsmans, 2002). Bij de invoering van een peerfeedbacksysteem is enige training daarom op zijn plaats.

Voordat de studenten Bouwkunde hun eerste verslagen van werfbezoeken schrijven, krijgen ze een introductie over de vereisten voor het verslag en een toelichting bij het peerfeedbacksysteem dat ze zullen toepassen. Daarna volgen twee ingebedde trainingssessies van negentig minuten over het geven van peerfeedback. In de eerste sessie bekijken de studenten aan de hand van concrete voorbeelden wat de belangrijkste aandachtspunten zijn bij feedback geven en formuleren ze criteria voor goede feedback. De tweede sessie vindt plaats nadat alle studenten minstens één verslag hebben geschreven en beoordeeld. In deze sessie beoordelen en becommentariëren de studenten elkaars feedback ('feedback op de feedback').

Feedback geven is een complexe vaardigheid waarvan je niet mag verwachten dat je ze vanzelf verwerft.

De training gaat uit van de principes van goede feedback (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008), en maakt gebruik van de verslagen en feedback die studenten leveren. De training steunt op vier pijlers: inzicht in tekstcriteria en schrijfdool, drie stappen bij feedback geven, kwaliteit van de formulering en aandacht voor een heldere presentatie van de feedback.

1. Feed-up: tekstcriteria en schrijfdoolen duidelijk maken

Goede feedback begint bij duidelijke feed-up. Met behulp van een sjabloon met een korte omschrijving van de tekstonderdelen, een voorbeeldverslag en een kijkwijzer krijgen studenten een beeld van het soort verslag dat wordt verwacht.

In de eerste trainingssessie staan de studenten stil bij de kijkwijzer, die de criteria bevat voor het beoordelen en scoren van een verslag. De kijkwijzer bestaat uit drie onderdelen: inhoud, tekststructuur en lay-out, en taalgebruik. De eerste twee onderdelen zijn vrij gedetailleerd, zodat alle belangrijke inhoudelijke en vormelijke aspecten de nodige aandacht krijgen. Studenten krijgen tips over hoe ze zo'n uitgebreide lijst kunnen hanteren als leidraad bij de beoordeling, zonder dat ze elk punt mathe-

matisch turven en zo het globale beeld van de tekst uit het oog verliezen. De criteria voor taalgebruik zijn in de kijkwijzer summier omschreven. In de trainingssessie worden ze aan de hand van goede en slechte voorbeelden verder toegelicht.

2. Feedback in drie stappen: detecteren, benoemen en adviseren

Drie stappen leiden naar kwaliteitsvolle en ontwikkelingsgerichte feedback: detecteren, benoemen en adviseren (Hayes et al., 1987). Studenten bekijken tijdens de training hoe ze die drie acties het best uitvoeren: waar heb je een probleem opgemerkt, wat is het probleem precies, en wat stel je voor als oplossing? Aan de hand van goede en slechte voorbeelden uit teksten van medestudenten zien ze hoe ze een tekstdeel nauwkeurig kunnen markeren, hoe ze de fout of het knelpunt precies kunnen benoemen en hoe ze advies kunnen geven. Dat advies kan een algemene tip zijn of een concrete suggestie voor verbetering bevatten (Figuur 3 en Figuur 4).

<p>3 Voorstelling van het bezoek Comics station Antwerp wordt een nieuw indoor thema- en belevingspark in het centraal station van Antwerpen. Het park zal draaien rond bekende Belgische stripfiguren en zal deze via vele attracties, installaties en interactieve elementen tot leven brengen. Comics Station Antwerp wordt in de loop van 2016-2017 gerealiseerd in de stationshal aan het</p>	<p><i>Opmerking van de reviewer: De titel is verwarrend met de rest van de tekst. "Voorstelling van het project" zou duidelijker zijn.</i></p>
---	--

Figuur 3 Voorbeeld van goed afgebakend, precies benoemd probleem, met advies voor verbetering

<p>Het feit dat de tussenmuren met het station zo snel gebouwd dienden te worden kwam doordat de muur zich twee meter van een treinlijn bevond. <u>Mocht Vanhout gewerkt hebben met zware machines en traditionele bakstenen met mortel, dan had de NMBS het hoogspanningsnet van deze lijn moeten uitschakelen voor de veiligheid. Het zou voor Vanhout een extra kost zijn geweest van 6000 per nacht.</u></p>	<p><i>Opmerking van de reviewer: foute informatie</i></p>
--	---

Figuur 4 Voorbeeld van onvoldoende afgebakend probleem, zonder advies

Omdat het voor studenten niet altijd duidelijk is hoever ze mogen gaan en vanaf wanneer hun medestudenten de feedback als ‘muggenzifterij’ zullen bestempelen, gaat er in de training bij het detecteren ook aandacht naar het selecteren van relevante passages om te becommentariëren.

3. Feedback formuleren

Studenten weten niet altijd hoe ze feedback moeten verwoorden. Vaak zijn ze ook bang dat ze te negatief zullen overkomen bij hun medestudent (Mespreuve 2016). Die bezorgdheid is terecht. De aard en de toon van de feedback bepalen mee hoe de feedback ontvangen wordt.

Tijdens de training komen de studenten op basis van concrete voorbeelden tot een aantal aanbevelingen voor de formulering van motiverende en ontwikkelingsgerichte feedback (Figuur 5). Die is precies en duidelijk, kernachtig en zakelijk verwoord. De toon is positief en motiverend.

Besluit Comics Station Antwerp wordt gebouwd op een unieke locatie, wat een uitdaging vormt voor de aannemer. Door de eisen die het station zelf oplegde, en het feit dat Comics Station Antwerp in een put gebouwd, is het niet altijd even gemakkelijk om de activiteiten op de werf zonder problemen te laten verlopen.	<i>Opmerking van de reviewer: over het algemeen een goed verslag</i>
--	--

Figuur 5 Voorbeeld van een positieve, maar weinig behulpzame opmerking

4. Feedback helder presenteren

In de training staan studenten ten slotte ook stil bij het belang en de voordelen van helder gepresenteerde feedback. Daarbij komen verschillende vragen naar voren. Hoe maak je feedback overzichtelijk en aantrekkelijk, zodat je de ontvanger stimuleert om de commentaren te lezen? Wanneer plaats je commentaar onder de tekst, wanneer in de marge? In hoeverre is het nodig om in volzinnen te schrijven? Hoe markeer je kleine fouten (bijvoorbeeld type- of spelfouten)? Wanneer mag je fouten corrigeren en wanneer geef je een suggestie of een hint?

Effecten van peerfeedback in het schrijfonderwijs

In eerste instantie is feedback bedoeld om de ontvanger te informeren over de kwaliteit van zijn tekst en over de mogelijkheden om hem te verbeteren. In welke mate peerfeedback dat effect heeft, blijkt moeilijk te meten. Het effect van peerfeedback op de ontvanger is immers afhankelijk van een amalgaam aan factoren, waaronder ook persoonsgebonden kenmerken (DeRue & Wellman, 2009). De impact op het schrijfproces is volgens Lundstrom en Baker (2009) groter bij het geven van feedback dan bij het ontvangen. Andere studies spreken van een vergelijkbaar effect bij gevers en ontvangers van feedback (Huisman et al., 2018).

De peerfeedbackgever is schrijver en lezer tegelijk.

Studenten Bouwkunde beamen dat ze vaardiger worden in verslagen schrijven naarmate ze meer schrijven en meer verslagen reviewen. De bevraging peilt niet naar de mate waarin studenten dit toeschrijven aan het geven dan wel het krijgen van feedback. Daarnaast is het opmerkelijk dat bij de algemene opmerkingen van de studenten het effect van de ontvangen feedback bijna niet ter sprake komt. Het effect van het geven van feedback daarentegen wordt door de overgrote meerderheid expliciet benoemd als meerwaarde:

- “Door het verbeteren van verslagen ontdek je vaak punten die in het eigen verslag ook beter kunnen.”
- “Je leerde om kritisch naar een verslag te kijken en dit kon dan ook wel toegepast worden om eigen verslagen te verbeteren.”
- “Je hebt zelf de kans om te lezen hoe andere studenten hun verslagen opbouwen en welke schrijfstijl ze hanteren. Je leert kritisch kijken naar het werk van anderen en zo ook naar dat van jezelf.”
- “Het verbeteren van de eigen verslagen had ik voornamelijk te danken aan de verslagen die ikzelf kon verbeteren. Enkele handige dingen die ik had opgemerkt, heb ik zelf ook toegepast in de verslagen die volgden.”
- “Er kunnen goede punten uit anderen hun verslagen gehaald worden voor de volgende verslagen.”
- “Door verbetering van andere studenten zie je hoe zij denken dat het verslag er moet uitzien.”
- “Positief is de kans die je krijgt om andere verslagen in te lezen en te leren van hun goede en slechte aspecten.”

Dat spoort met bevindingen uit ander onderzoek. De peerfeedbackgever is schrijver en lezer tegelijk. Als lezer ondervindt de student makkelijker de tekortkomingen van een tekst. Bovendien zal hij kritischer kijken naar de eigen tekst wanneer hij gelijkaardige teksten van *peers* gelezen heeft (Rijlaarsdam, 1986). Gielen (2007) toont in haar studie aan dat peerfeedback geven erg leerrijk is voor studenten, zowel op het vlak van kennis als van studievaardigheid. *Peers* leren namelijk van elkaars ideeën, visies en aanpak. Daarnaast zijn ze zich meer bewust van de studietaak, de criteria en de verwachtingen. Dat versterkt hun zelfevaluatievaardigheid waardoor ze hun eigen leerproces beter kunnen aansturen.

De implementatie van een peerfeedbacksysteem verhoogt bovendien de onderwijskwaliteit. Om studenten te kunnen betrekken in de beoordeling van de verslagen, moet de docent vooraf namelijk een goed beeld geven van het tekstgenre en de vereiste tekstkwaliteit. Binnen het opleidingsonderdeel Uitvoeringstechnieken werd daartoe de kijkwijzer ontwikkeld met de beschrijving van de kenmerken en beoordelingscriteria. De docent voorziet ook in een sjabloon van een verslag met gedetailleerde instructie, dat in de les wordt toegelicht. Uit de bevraging blijkt dat studenten deze maatregelen sterk waarderen (zie boven).

Besluit

Studenten staan over het algemeen positief tegenover peerfeedback. Hun belangrijkste bekommernis betreft de betrouwbaarheid en de kwaliteit van de peerfeedback die ze ontvangen en zelf geven. Met het oog op kwaliteitsvolle feedback organiseert de opleiding de peerfeedback anoniem, geven meerdere studenten feedback op elkaars werkstukken en volgen de studenten twee trainingssessies in feedback geven.

Terwijl peerfeedback in eerste instantie gericht is tot de ontvanger, blijkt peerfeedback geven eveneens een aantoonbaar effect te hebben op de gever. De feedbackgever spiegelt zich aan de voorbeelden van medestudenten, leert sterke en zwakke punten onderscheiden en benoemen, en gaat kritischer kijken naar eigen verslagen doordat hij zich bewuster is van de tekstvereisten.

Ten slotte heeft de implementatie van peerfeedback een positief effect op de leeromgeving. Studenten worden beter omkaderd en ondersteund bij hun schrijftaak: de verwachtingen over de taak worden helderder gecommuniceerd,

studenten zijn als feedbackgever sterker betrokken bij de schrijftaak en krijgen tijdig feedback op het eigen werkstuk. In de trainingssessies leren ze aan de hand van concrete voorbeelden accurate en ontwikkelingsgerichte feedback geven. Dat alles draagt niet alleen bij tot verbeterde tekstproducten, maar ook tot de ontwikkeling van feedback geven en ontvangen als professionele vaardigheid. De ontwikkeling van studenten tot goede reviewers en schrijvers kan dan ook geen zaak zijn van een opleidingsonderdeel, maar moet aandacht krijgen door heel de opleiding heen. In de opleiding Bouwkunde werd het peer-feedbacksysteem alvast overgenomen in derde bachelor voor het opleidingsonderdeel 'Infrastructuurwerken: wegenbouw', waar gelijkaardige bezoeken plaatsvinden en verslagen geschreven worden.

Eindnoten

1. *Monitoraat op maat - Academisch Nederlands (MoM)* is een universiteitsbrede ondersteuningsdienst van Universiteit Antwerpen. MoM adviseert opleidingen bij de ontwikkeling van een krachtige taalleeromgeving. Daarnaast kunnen opleidingen een beroep doen op MoM voor ondersteunende sessies over taalvaardigheid binnen een opleidingsonderdeel, en voor gerichte ondersteuning voor studenten met specifieke noden. Tot slot ontwikkelde MoM een digitaal leerpakket 'Academische taalvaardigheid' dat via Blackboard ter beschikking staat van alle opleidingen.

OBSERVEER EEN PEER: EEN DIGITAAL LEERPAD NAAR SCHRIJFSUCCES

Mit Leuridan en **Liesbet Triest** zijn talenbeleidsmedewerkers academisch Nederlands aan Universiteit Gent. Een van hun taken is docenten ondersteunen die curriculair de taalontwikkeling van hun studenten willen aanjagen.

Schrijfondersteuning bieden aan grote groepen studenten blijft een uitdaging. Het principe van *blended learning* kan daarbij een oplossing bieden. Een mogelijke vorm is de ontwikkeling van een digitaal leerpad dat studenten thuis verplicht doorlopen, waarna ze tijdens de lesuren actief aan de slag gaan.

Probleemstelling

In tweede bachelor Criminologie legt het opleidingsonderdeel Project: Actuele Criminologie (PAC) zich toe op de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden. Het doel van PAC is het inzichtelijk vermogen en/of oplossingsvermogen te ontwikkelen door (actuele) criminologische vraagstukken op te lossen. Studenten krijgen een vraagstuk en moeten in groepen van zes het thema afbaken en relevante onderzoeksvragen bepalen. Elke ondernomen stap in dat proces wordt gedocumenteerd door collectieve verslagen en een individueel logboek. Dat logboek bevat onder andere twee zelfevaluatieverslagen over de individuele bijdragen tijdens de vergaderingen.

De docent zocht een haalbare manier om alle 240 studenten ondersteuning te bieden bij het schrijven van de zelfevaluatieverslagen. *Blended learning* leek hier een mogelijke oplossing. Het talenbeleid academisch Nederlands werd gevraagd dit principe toe te passen en ontwikkelde daarom een digitaal leerpad academisch schrijven, gekoppeld aan een workshop, bestaande uit een collectieve feedbacksessie en een peerfeedbacksessie.

Literatuur

Dit leerpad vertrekt vanuit de theorie van observerend leren, waar studenten een vaardigheid leren door anderen te observeren (Bandura, 1966). Die observatie vergemakkelijkt niet enkel het leerproces, maar vergroot ook de zelfeffectiviteit van de leerder. Studenten krijgen door observatie inzicht in de metacognitieve processen die gepaard gaan met de taak, in mogelijke problemen en de oplossingen daarvoor. Zo stimuleert observerend leren het zelfregulerend leren (Schunk & Zimmerman, 2007).

Wanneer observerend leren wordt toegepast binnen schrijfvaardigheidsonderwijs ligt de focus op het hoe van het schrijven, de zogenaamde schrijfstrategieën, en niet zozeer op het schrijven zelf.

Leren-door-observeren heeft positieve effecten op de schrijfprestaties en de taakkennis van de student. Wanneer observerend leren wordt toegepast binnen schrijfvaardigheidsonderwijs ligt de focus op het hoe van het schrijven, de zogenaamde schrijfstrategieën, en niet zozeer op het schrijven zelf. Rijlaarsdam en Couzijn (2000) tonen echter aan dat die focus beter verschuift van de taakuitvoering naar het leerproces. Taken die studenten leren te schrijven zijn namelijk effectiever dan pure schrijftaken. Daarbij bleek leren-door-observeren succesvoller dan leren-door-doen (Bonne, Vrijders, Van Dale & Collier, 2016; De Wachter, Heeren & D’Hertefelt, 2015; Raedts et al., 2009). Studenten ondervinden ook de meerwaarde van het leren-door-observeren:

Ik weet uit ervaring van andere schrijftaken dat het soms moeilijk is om aan een schrijftaak te beginnen. Je bent niet altijd zeker wat er precies van jou verwacht wordt. Door eerst dit leerpad te volgen was dit direct duidelijk en kon ik erna instant aan het reflectieverslag beginnen. Ik ben van mening dat ik mijn reflectieverslag ook veel sneller heb geschreven doordat ik eerst het leerpad had doorlopen. Ik wist wat van mij verwacht werd.

Instrument

Het digitale leerpad bestaat uit negen filmpjes waarin een *peer* of medestudent in verschillende fases een zelfevaluatieverslag schrijft terwijl ze hardop nadenkt. Er wordt bewust voor een *peer* gekozen omdat de observerend-leren-methodiek het best werkt wanneer het competentiegebied van het model overeenstemt met dat van de student (Schunk, 1987). Dat model is een student-actrice die een vooraf uitgeschreven script volgt. Hieronder staat een fragment uit het script. De tekst die de student tikt, staat vetgedrukt, de doorgehaalde zinnen delete de student, en er staat bewust een dt-fout die in een later filmpje wordt verbeterd. De handelingen die de student-actrice op de computer uitvoert staan schuin gedrukt.

“Vorig jaar hebben we zo’n schrijfwijzer gekregen in het vak politieële en gerechtelijke organisatie. Ik ga daar eerst nog eens naar kijken voor ik mijn tekst herwerk.”

(opent schrijfwijzer die onderaan het scherm openstaat)

“Inhoud: volledig en correct: gebruik ik niet te veel details? Onderbouwd met argumenten: geef ik overal genoeg argumenten waarom ik iets zeg? Ik zal die zaken eerst eens bekijken. Details, dat doet me denken aan dat stuk over Bo en Lien. Misschien is dat niet ideaal geschreven. Het lijken me details en niet zo academisch als ik die namen geef. Toch beter gewoon spreken over ‘mijn teamgenoten’. Er staat hier ook tweemaal hetzelfde: “iedereen doet echt zijn best”. En “we zijn allemaal gemotiveerd”. Ik ga dat concreter formuleren.”

“De samenwerking

Na een aarzelende start verloopt de samenwerking als nieuw samengestelde groep tamelijk vlotjes. In het begin kende ik niemand, maar iedereen doet echt zijn best.”

Nee, dat laatste stuk ga ik wegdoen en vervangen.

*(deletet ‘maar iedereen doet echt zijn best’ en tikt in plaats daarvan: **Alle groepsleden zijn gemotiveerd om het project tot een goed einde te brengen.**)*

“En nu moet ik nog uitleggen waarom ik dat schrijf. Ik kan niet gewoon zeggen dat we gemotiveerd zijn zonder te zeggen waarom, zonder argumenten te geven.”

(tikt ledere taak, alsook de functie van voorzitter of secretaris, word steeds met de nodig ernst en professionaliteit uitgevoerd.

Schrapt We zijn allemaal gemotiveerd en helpen elkaar ook.

“Ja, dat klinkt beter. En nu die namen eruit.”

(schrapt Zo antwoorden Bo en Lien direct op mijn e-mail toen ik ...)

Figuur 1 Screenshot uit het script voor de student-actrice

Het script is gebaseerd op het schrijfprocesmodel van Flower en Hayes (1981), namelijk plannen, formuleren en herzien. De scriptschrijver is vertrokken vanuit een objectief goed bevonden zelfevaluatieverslag en heeft stapsgewijs de verschillende bouwstenen van de tekst op papier gezet. Die bouwstenen weerspiegelen de zes categorieën van de Schrijfwijzer, een universiteitsbreed inzetbare checklist voor schrijfp opdrachten. Die zes categorieën zijn opgedeeld in negen filmpjes van telkens vier à vijf minuten: begin eraan, schrijf je schema uit, schaaft aan inhoud, structureer (2x), hanteer de juiste stijl (2x), verzorg je Nederlands en herwerk. Na elk filmpje krijgt de student een drietal meerkeuzevragen voorgeschoteld. Die vragen hebben betrekking op schrijfstrategieën, bv. “Moet je altijd een bouwplan maken om een goede tekst te schrijven?”, of variëren van inhoudsvragen over het betreffende filmpje tot vertalingen van de verworven kennis naar andere voorbeelden. Zo wordt er bij ‘Schaaf aan inhoud’ een stelling beargumenteerd waarvan de student moet inschatten of die argumentatie opgaat in een zelfevaluatieverslag. In een ander voorbeeld moet de student aangeven waarom de *peer* een bepaalde zin herschreven heeft.

Er werd gekozen voor een lineaire benadering van het schrijfproces vanwege de handzaamheid en om zo een overzichtelijk kader van de deelvaardigheden te bieden. Daarbij dient een kanttekening te worden gemaakt: studenten moeten erop gewezen worden dat meerdere schrijfstijlen mogelijk zijn en dat niet elke student hetzelfde schrijfprofiel heeft. Ze worden daarvan vooraf op de hoogte gesteld (Van Waas, 2011).

Bij de leerpaden ‘observerend leren’ die worden ingezet aan andere Vlaamse hogeronderwijsinstellingen (De Wachter et al, 2015; Bonne et al, 2016) verkiezen de makers twee modellen naar voren te schuiven, namelijk een meestermodel en een *coping*-model. Voor dit digitale leerpad werd er geopteerd om te werken met een *coping*-model (Braaksma, 2002), met name een gemiddelde student die zichzelf continu bijstuurt met behulp van ondersteuningsmiddelen. Zo grijpt ze niet alleen terug naar een schrijfwijzer uit een opleidingsonderdeel van eerste bachelor, maar surft ze ook naar taaladvieswebsites zoals www.ugent.be/taaladvies en www.woordenlijst.org. Die keuze voor een *coping*-model had voornamelijk te maken met de specifieke vraag van de docent en de opgelegde tijdslimiet. Het leerpad mocht namelijk maximum 2 uur van de studietijd van studenten innemen.

Implementatie

Voor het opleidingsonderdeel PAC doorloopt elke student verplicht het hele leerpad. Aaneensluitend duurt dat ongeveer twee uur, maar het leerpad kan elk moment onderbroken worden en op een later tijdstip worden verdergezet. De student krijgt twee weken de tijd om het leerpad volledig afgelegd te hebben en de eerste versie van het zelfevaluatieverslag in te dienen.

Vervolgens krijgen alle studenten, verdeeld over drie groepen van tachtig studenten, een collectieve feedbacksessie waarin een talenbeleidsmedewerker een *rubric* met mogelijke fouten, namelijk een schrijfwijzer, illustreert met fragmenten uit de ingediende zelfevaluatieverslagen. Dat is noodzakelijk om de studenten aan te leren hoe ze peerfeedback moeten geven. Het tweede deel van de les beoordelen ze namelijk elkaars teksten. Na een week dienen ze hun verslag definitief in.

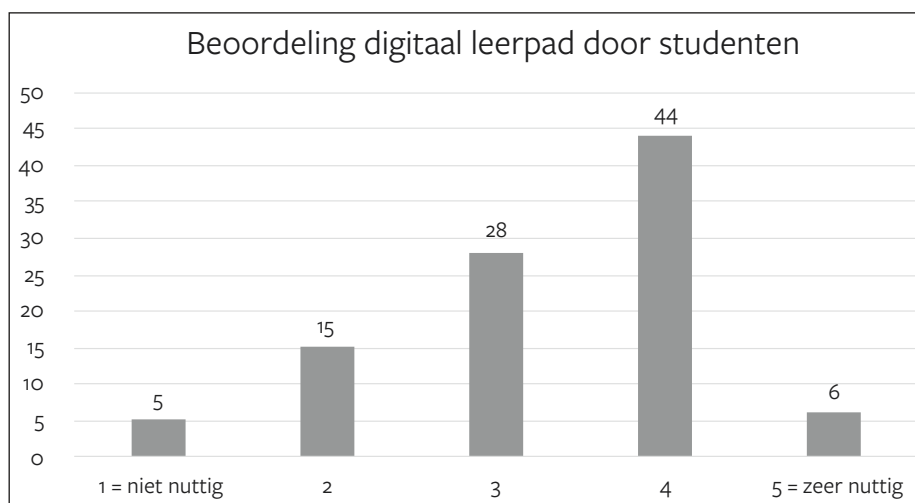
Professionalisering

Om de kwaliteit van de peerfeedback na te gaan worden er assistenten ingeschakeld. Zij lopen rond, samen met de talenbeleidsmedewerker, en bieden ondersteuning waar nodig, bijvoorbeeld door vragen te beantwoorden, extra feedback op teksten te geven, enzovoort. Om die assistenten optimaal voor te bereiden op deze taak, krijgen ze van tevoren een training taalontwikkeland

lesgeven op maat, waarin de focus ligt op feedback geven op schrijfpoddrachten. Die training kadert binnen het professionaliseringsaanbod van UGent.

Evaluatie

Het digitale leerpad en de workshop, namelijk de collectieve feedback en de peerfeedbacksessie, werden kwalitatief geëvalueerd door de studenten. In academiejaar 2016-2017 vulden 98 studenten van de 240 (41 procent) het evaluatieformulier in; in academiejaar 2017-2018 waren dat er 88 van de 211 (42 procent).



Figuur 2 Beoordeling van het digitale leerpad door studenten

De evaluaties van beide academiejaren waren gelijklopend. Studenten evalueerden het digitale leerpad in het algemeen positief. Zo werd er gepeild naar de waarde voor deze en volgende schrijftaken, de efficiëntie, de duidelijkheid en mogelijke verdere acties. Op de vraag of het leerpad in zijn totaliteit nuttig was, antwoordde 26 procent neutraal en 70 procent positief tot zeer positief (Figuur 2). Dat nut konden ze in antwoorden op open vragen verder expliciteren. Onderstaande lijst met quotes van de studenten illustreert de belangrijkste bevindingen over het nut van het leerpad.

1. “De (talige) verwachtingen worden duidelijk en traag geëxpliciteerd. Er is ook aandacht voor mogelijke valkuilen tijdens het schrijfproces.”
2. “De uitleg gebeurt stapsgewijs en visueel, en leidt tot een goed eindresultaat.”
3. “De student krijgt nuttige tips (websites) en tricks voor deze schrijfopdracht, maar ook voor toekomstige schrijfopdrachten.”
4. “Het leerpad is actiever, aangenamer en creatiever dan een hoorcollege over academische schrijfvaardigheden. De student kan op eigen tempo werken. Er is de mogelijkheid om filmpjes te herbekijken wanneer hij/zij vast zit met een bepaald stuk van de schrijfopdracht.”
5. “Het is gedeeltelijk herhaling van eerste bachelor, maar er wordt duidelijk terug verwezen naar het vorige jaar.”
6. “Na elk filmpje volgen er vragen waardoor de student zijn aandacht erbij moet houden tijdens het filmpje.”
7. “Als de vragen correct worden beantwoord, krijgt de student toch nog feedback.”
8. “Het zet aan tot nadenken.”

Een bijkomend voordeel dat niet door de studenten werd aangehaald, is dat een verplicht curriculair digitaal leerpad alle studenten bereikt. Vanuit diversiteitsoogpunt is dat positief: zo moeten ook studenten die minder gemotiveerd zijn of die met uitstelgedrag kampen, actief aan de slag. Vaak zijn digitale leerpaden namelijk extracurriculaire en facultatieve, waardoor ze niet altijd alle studenten bereiken. Bovendien toont onderzoek aan dat de kwaliteit van de schrijftaken bij taalzakkere studenten significant verbetert door de observerend-lerenmethodiek. Deze methodiek heeft ook een positieve invloed op een lagere zelf-effectiviteit, wat vaak het geval is bij risicostudenten (De Wachter, Heeren & Fivez, 2018).

Ook de workshop waarin studenten peerfeedback gaven op elkaars teksten werd geëvalueerd met behulp van de vragen “Vond je de workshop nuttig? Vind je die een meerwaarde of is het digitale leerpad op zich voldoende?”. De makers wilden namelijk nagaan of de studenten zelf aanvoelen dat het digitale leerpad op zich voldoende is. 23 procent van de studenten gaf aan dat zij geen meerwaarde zagen in de workshop, en dus enkel het leerpad verkozen. 69 procent was voorstander van de combinatie, namelijk de situatie zoals die zich had voorgedaan. Slechts 1 procent vond dat enkel de workshop voldoende was. De overige 7 procent had geen mening.

De workshop had een grote meerwaarde, omdat er veeleer specifiek werd toegespitst op bepaalde zaken. We kregen zo de mogelijkheid om bijkomende vragen te stellen en onze voorlopige versie al eens te laten nakijken. Het digitale leerpad vormde een goede basis hiervoor.

Pijnpunten en bijsturing

Naast een kwalitatieve evaluatie dient ook een kwantitatieve evaluatie zich aan. Daarvoor is het noodzakelijk om volgend academiejaar een nulversie van het zelfevaluatieverslag te laten indienen, namelijk een versie alvorens de studenten het leerpad hebben doorlopen. Zo zou het effect op het schrijfproces kunnen worden gemeten, in hoeverre dat mogelijk is. Ook zullen er een drietal studenten gefilmd worden tijdens het schrijven van die nulversie, waarbij ze hardop moeten nadenken. Zo wordt het duidelijk welke stappen ze effectief ondernemen en kan daar in de toekomst beter op ingespeeld worden in het leerpad.

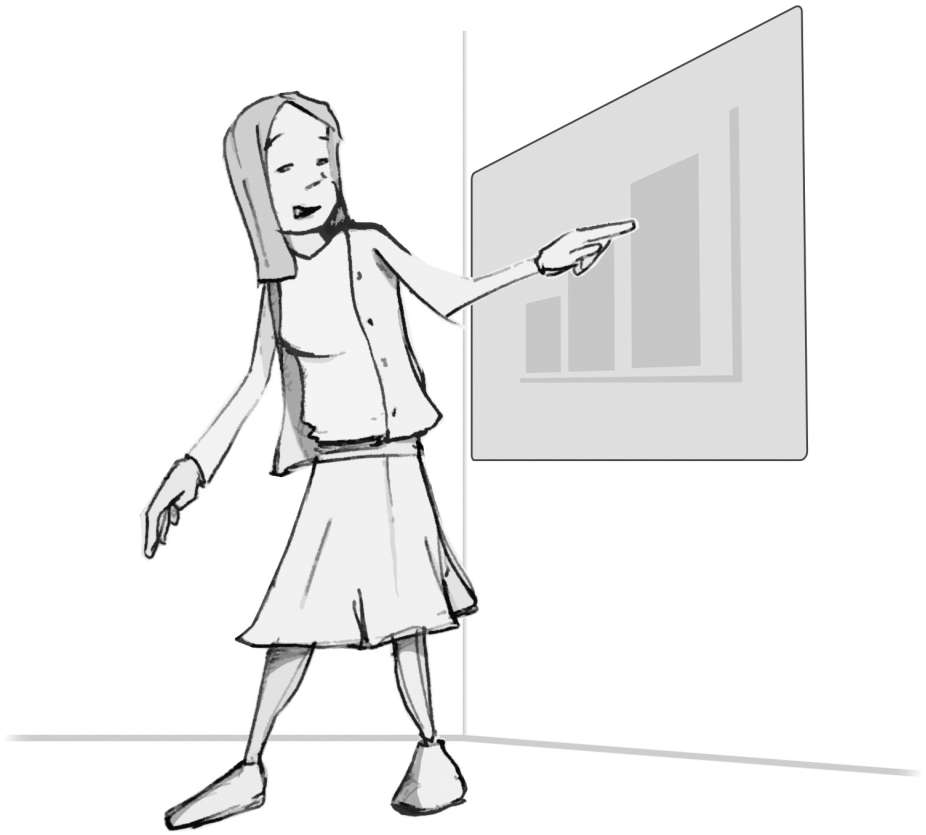
De studenten geven zelf ook een aantal verbeterpunten aan:

1. Ondanks dat de filmpjes tegenover academiejaar 2016-2017 een stuk werden ingekort, bleven de studenten aangeven dat ze saai, te lang en te traag waren. Het leerpad in zijn geheel nam te veel tijd in beslag.
2. Voor sommige studenten bevatte het leerpad niets nieuws. Anderen vonden dat de info evengoed kon opgesomd worden in een Word-document.
3. Inhoudelijk wilden enkele studenten dat er meer uitleg zou komen over de opbouw van alinea's en het beargumenteren van je mening in een zelfevaluatieverslag. Daarbij aansluitend vroegen ze extra oefeningen ("zelf kiezen om die te maken, niet verplicht!")
4. Er waren ook technische aandachtspunten. Een paar studenten gaven terecht aan dat in de huidige digitale maatschappij de filmpjes professioneler kunnen zijn. Daarvoor moet er in de toekomst beter samengewerkt worden met de directie ICT.

Ondanks de moeite vond ik het leerpad heel onprofessioneel overkomen waardoor het voor mij soms moeilijk was om alles serieus te nemen. Ik ga dan ook zeker niet ontkennen dat ik bepaalde stukken van de filmpjes heb doorgespoeld omdat ik niet het gevoel had dat ze mij iets bijbrachten.

Conclusie

Een digitaal leerpad waarin studenten een *peer* observeren die een schrijfpdracht uitvoert, is een mogelijke manier om schrijfondersteuning te bieden in grote groepen. Studenten geven echter wel aan dat dit leerpad op zich niet voldoende is en idealiter gekoppeld wordt aan een peerfeedbacksessie. Zo een combinatie kadert binnen het principe van *blended learning* waarin het zelfregulerende vermogen gestimuleerd wordt en contactmomenten gemaximaliseerd kunnen worden. Om tijdens die contactmomenten de interactie en directe feedback te begeleiden moeten de betrokken assistenten onderwezen worden in een taalontwikkende didactiek.



TWEE EENVOUDIGE MANIEREN OM LESSEN SPREEKVAARDIGHEID TE INNOVEREN

*Prof. dr. **Jordi Casteleyn** is verantwoordelijk voor Didactiek Nederlands, Didactiek Nederlands aan Anderstaligen en Talenbeleid bij Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen). Zijn onderzoek focust op spreek- en leesvaardigheid van adolescenten.*

Een docent stapt naar het lokaal en ziet de groep van dertig studenten nerveus trappelen in de gang. Vandaag staat de eerste spreekopdracht voor dit vak op het programma, en niet elke student kijkt er naar uit. Ook de docent heeft weinig zin in de les van vandaag. Vooraf was de maximumduur van de spreekopdracht al beperkt tot vijf minuten per student, anders waren de drie uren van de les niet voldoende geweest, maar dat betekent nog dat de docent straks minimum tweeënhalf uur onafgebroken aandachtig moet luisteren. De ervaring van de docent zegt echter dat die aandacht na anderhalf uur verdwijnt en dat de laatste student, tegen beter weten in, moet hopen dat er nog een beetje belangstelling overblijft. Daarnaast wil de docent graag dat de feedback op deze eerste spreekopdracht toegepast wordt op de volgende spreekopdracht. Over anderhalve maand staat er dus een tweede spreekopdracht op de planning. Met weinig enthousiasme opent de docent het lokaal.

Onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is niet enkel tijdrovend en soms enorm vervelend, het is ook heel complex. Professionele spreekvaardigheid is als jongleren, waarbij je als spreker een tiental balletjes de lucht in moet houden. Je moet letten op het juiste stemgebruik, oogcontact met het publiek, gepaste gebaren, een uitnodigende lichaamshouding én correct Nederlands, en ondertussen breng je een goed gestructureerd verhaal met een strak uitgewerkte visuele ondersteuning. We vergeten al te vaak dat een spreekopdracht van 5 minuten het product van een uiterst complexe vaardigheid is.

In deze bijdrage wil ik proberen om een antwoord te geven op deze twee vragen:

- Hoe kunnen we de tijdrovende training van spreekvaardigheid verbeteren? Waar kunnen we tijd besparen?
- Waarop moeten we focussen tijdens een training van spreekvaardigheid? Zijn er items die meer aandacht verdienen?

Ik gebruik hier trouwens expliciet de term ‘training’, omdat ik er niet van overtuigd ben dat een klassieke les altijd de meest geschikte plek is om spreekvaardigheid te verbeteren.

Hoe kunnen we de training van spreekvaardigheid verbeteren?

In dit onderdeel van de tekst wil ik kijken hoe we tijd kunnen besparen in de training van spreekvaardigheid. Dit lijkt een eenvoudig probleem, maar het blijkt een stuk moeilijker als je het nader bekijkt. Tussen 1997 en 2007 is er in Vlaanderen en Nederland namelijk zeer weinig onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid verricht (Bonset & Braaksma, 2008) en in de tien jaar erna is deze situatie niet verbeterd, maar de wereld is intussen wel meer doordrongen geraakt van technologie. Sociale media hebben *affordances* voor de training van spreekvaardigheid gecreëerd, nieuwe mogelijkheden die voordien onmogelijk leken (Casteleyn, 2013). De complexe ontstaansgeschiedenis van een spreekopdracht kunnen we nu in hapklare brokken opdelen. Binnen elke presentatiesoftware (bijvoorbeeld PowerPoint of Keynote) kan je met een eenvoudige druk op de knop je gesproken tekst opnemen terwijl je door de dia’s beweegt. Als die opname voltooid is, kan je dit als videobestand opslaan en naar YouTube uploaden. Collega-studenten kunnen dan opmerkingen op deze eerste versie van de presentatie geven. Als er een conclusie ontbreekt, of als de presentatie dubbel zo lang duurt als gevraagd, heeft iedereen dit opgemerkt. Door feedback te geven op de presentaties van je collega’s begin je natuurlijk ook over je eigen spreekopdracht na te denken. Bepaalde ideeën stimuleren je eigen verbeeldingskracht, waardoor je je eigen presentatie aanpast. In een herschrijfplan maakt een student daarna duidelijk welke feedback er allemaal gegeven is en hoe dit in een nieuwe versie van de presentatie verwerkt is. Uiteraard kunnen niet alle problemen met spreekvaardigheid op deze manier opgevangen worden. Lichaamstaal kan niet even snel verbeterd worden met zo’n YouTube-video, maar via deze

Door feedback te geven op de presentaties van je collega's begin je natuurlijk ook over je eigen spreekopdracht na te denken.

didactische ingreep zorgt een docent er wel voor dat een student bij een eerste versie van de presentatie niet met acht balletjes tegelijk moet jongleren, en dat die slechts op een viertal items hoeft te focussen, zoals een goed gestructureerd verhaal of een strak uitgewerkte visuele ondersteuning. Tijdens de 'livepresentatie' erna kan de student zich concentreren op de resterende punten. Zo krijgt de docent alvast dertig sterkere spreekopdrachten voorgeschoteld, waardoor de nood aan een tweede keer testen van spreekvaardigheid soms wegvalt.

Waarop moeten we focussen tijdens een training van spreekvaardigheid?

Het model van Bock en Levelet (Rotgé, 2002) verklaart de complexe processen die aan de grondslag van spreekvaardigheid liggen, en kan op die manier een bruikbaar instrument voor docenten betekenen. Dit model toont hoe de meest eenvoudige spreekopdracht nog altijd het product is van conceptualiseren, formuleren en articuleren waarbij zowel grammatica, woordenschat als kennis van het discours belangrijk zijn, maar vreemd genoeg is spreekstress niet in dit model opgenomen. Nochtans komt die vrees om voor een publiek te spreken steeds in de top 3 van grootste angsten terecht (Dwyer & Davidson, 2012). De psychologie identificeerde echter drie effectieve methodes die deze spreekstress verminderen:

- cognitieve aanpassing: hierbij vervang je problematische denkbeelden over spreken voor een publiek door een positievere blik;
- systematische desensibilisatie: hierbij verander je de onbewuste relatie tussen stress en spreken voor een publiek;
- vaardigheidstraining: hierbij focus je op de specifieke vaardigheid van spreken.

Als docent focussen we vooral op die laatste methode, en laten we de andere achterwege. Dat is vreemd, want elke methode kan de spreekstress van studenten wel verlagen, maar een bundeling van de sterktes van deze drie methodes is veel effectiever (Bodie, 2010). Een training improvisatietechnieken is een goed voorbeeld van zo'n combinatie, al is de effectiviteit ervan op spreekvrees en

mondelinge taalvaardigheid nog niet bestudeerd. Tijdens een training improvisatietechnieken leren studenten om risico's te nemen en onvoorbereid een publiek toe te spreken. Via een experimentele studie met een pretest-posttest-design en controleconditie onderzochten we de impact van een training improvisatietheater op een zelf gerapporteerde schaal van spreekstress en de kwaliteit van spreken (Casteleyn, 2017). De training werd geïntroduceerd in een zesde jaar technisch secundair onderwijs in Vlaanderen. Een klas mocht de interventie ervaren, terwijl een andere, vergelijkbare klas de reguliere lessen Nederlands volgde. De interventie duurde vier lessen van vijftig minuten. Hoewel dit relatief weinig lijkt, was het expliciet onze bedoeling om een interventie te creëren die men vrij eenvoudig in een strak lessenrooster kan inpassen. Langere interventies hebben misschien een grotere impact, maar dragen dan als nadeel mee dat ze nooit in de klaspraktijk verwerkt kunnen worden. Voor en na de interventie rapporteerden de deelnemers hun spreekvrees via een gevalideerd meetinstrument (Hook, Smith & Valentiner, 2008) (testmoment 1: Cronbach's alfa = ,88, en testmoment 2: Cronbach's alfa = ,91). Ook voerden de deelnemers dan een spreekopdracht van ongeveer een minuut uit, waarbij ze willekeurig een stelling toegewezen kregen (bijvoorbeeld "men moet stoppen met vlees eten") en hierover hun mening moesten geven. Deze opdrachten werden met een iPad opgenomen en via comparatief assessment (D-PAC, s.d.; Lesterhuis, Verhavert, Coertjens, Donche & De Maeyer, 2017) door dertien beoordelaars gescoord (finale ranking, Cronbach's alfa = ,80).

Tijdens een training improvisatietechnieken leren studenten om risico's te nemen en onvoorbereid een publiek toe te spreken.

We konden geen directe impact van de training op de zelfgerapporteerde schaal van spreekstress en de kwaliteit van spreken detecteren, maar extra analyses gaven extra info over deze resultaten. Tabel 1 met de correlaties geeft hierbij al een indicatie. Ten eerste verklaarde bij testmoment 1 de spreekstress 22 procent van de variatie in de kwaliteit van de spreekvaardigheid bij testmoment 2. Dit betekent dat het zeker de moeite loont om de spreekstress aan te pakken binnen onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, want dit is een belangrijke factor in het succes van een spreekopdracht. Ten tweede merkten we dat het weinig zin heeft om een student een volgende spreekopdracht te laten afleggen als er ondertussen niet op spreekvaardigheid getraind wordt. Bij de deelnemers uit de controleconditie namelijk bepaalde de kwaliteit van de spreekopdracht bij test moment 1 voor meer dan 70 procent de variatie in kwaliteit van de spreek-

opdracht bij test moment 2. Bij de experimentele groep was deze relatie volledig afwezig. Als men niet ingrijpt in het leerproces, verandert er dus ook niets. Misschien had de training improvisatietechnieken op korte termijn geen effect op spreekstress en mondelinge taalvaardigheid, maar we vermoeden wel dat de status quo in spreekvaardigheid van de deelnemers van de experimentele conditie hierdoor doorbroken is. Misschien kunnen we op langere termijn wel een effect vaststellen.

	Conditie	Spreeken t1	Spreeken t2	Spreekstress t1
Spreeken t2	Controle	.86** (.00)		
	Experiment	.29 (.30)		
Spreekstress t1	Controle	-.56* (.02)	-.50 (.06)	
	Experiment	-.60* (.01)	-.21 (.46)	
Spreekstress t2	Controle	-.55* (.34)	-.38 (.16)	.78** (.00)
	Experiment	-.20 (.47)	-.02 (.95)	.63* (.01)

Tabel 1 Correlaties tussen spreekstress en kwaliteit van spreekvaardigheid

Noot: de getallen tussen haakjes duiden op de significantieniveaus van de correlaties.

Besluit

Het lessenrooster zit propvol en extra uren voor een vak Taalvaardigheid zitten er meestal niet in. Docenten moeten het dus zien te beredderen met hun beperkte aantal uren en hun te grote studentenaantallen. Toch is het belangrijk om te beseffen dat de training van spreekvaardigheid het best de muren van de klassieke les doorbreekt. Ten eerste kan de kwaliteit van de spreekvaardigheid stijgen door sociale media te betrekken in het creatieproces van een spreekopdracht. Ten tweede heeft het niet altijd zin om een vaardigheidstraining rond spreken te organiseren als we de olifant in de kamer, namelijk spreekstress, negeren. Onderzoek wijst erop dat alternatieve lesmanieren zoals een sessie improvisatietechnieken wel eens een grote impact zouden kunnen hebben. Hoe dan ook is het geen optie om binnen een vak twee spreekopdrachten te evalueren zonder dat je expliciet probeert om de spreekvaardigheid te verbeteren.

WAT WERKT BUITEN DE LESPRAKTIJK?

SOCRATES IS BACK: DE NIET-DIRECTIEVE AANPAK BIJ INDIVIDUELE SCHRIJFCOACHING

*Jordi Heeren is docent academische vaardigheden aan KU Leuven. Hij werkt ook als schrijfcoach in het academisch schrijfcentrum van KU Leuven. **Fieke Van der Gucht** is talenbeleidsmedewerker aan Universiteit Gent en coördinator van Taalonthaal, het academisch schrijfcentrum van Universiteit Gent.*

Schrijven in het hoger onderwijs

In elke opleiding in het hoger onderwijs krijgen studenten vroeg of laat de opdracht om hun kritische bedenkingen, ervaringen of onderzoeksresultaten neer te schrijven in een paper, reflectieverslag of ander wetenschappelijk rapport. Dat blijkt niet altijd evident: zo rapporteren docenten regelmatig de gebrekkige kwaliteit van dat academisch schrijfwerk. Ook studenten zelf geven regelmatig aan niet voldoende vertrouwd te zijn met het genre. Zelfs studenten die inhoudelijk sterk onderlegd zijn in hun onderzoeksthema of vertrouwd zijn met het genre, slagen er niet altijd in hun inhoud gestructureerd en in de juiste vorm en stijl op papier te zetten. De grootste problemen lijken studenten te ondervinden met de structuur en samenhang van hun academisch schrijfwerk (Berckmoes & Rombouts, 2009a; De Wachter & Heeren, 2011; Verguts & Minnebo, 2011). Het gaat daarbij om zaken zoals de opbouw van alinea's, het aangeven van hoofd- en bijzaken, het groeperen en ordenen van gedachten, enzovoort.

Daarnaast is de wetenschappelijke stijl die docenten in het hoger onderwijs van de studenten verwachten niet gemakkelijk om onder de knie te krijgen. De teksten zijn soms te persoonlijk of missen de juiste vakterminologie. Ook hun algemene academische woordenschat moeten studenten, zeker in het eerste jaar, vaak nog uitbreiden. In tegenstelling tot de soms alarmerende mediaberichten (bijvoorbeeld Van den Broek, 2018; Huyghen, 2016) blijken studenten minder moeite te hebben met spelling. Wel is spelling erg zichtbaar als foutencategorie, waardoor het soms irritatie opwekt bij docenten (De Wachter & Heeren, 2011).

Daarnaast is de wetenschappelijke stijl die docenten in het hoger onderwijs van de studenten verwachten niet gemakkelijk om onder de knie te krijgen.

We mogen echter niet vergeten dat schrijven bovenal een cognitief uitdagende activiteit is die heel wat mentale moeite vergt en uit een complex geheel van doorheen de tijd gespreide cognitieve processen bestaat (Rijlaardam et al., 2005). Tegelijkertijd moeten studenten deze complexe taak in een moeilijker en vaak minder vertrouwd, academisch genre uitvoeren. Het mag dan ook niet verbazen dat zowel docenten als studenten schrijven in het hoger onderwijs als een struikelblok zien (Berckmoes & Rombouts, 2009a).

Dat schrijven een complexe vaardigheid is, heeft ook in andere landen, waar studenten dezelfde problemen ondervinden, geleid tot verschillende initiatieven om de schrijfvaardigheid van studenten op te krikken. Een specifieke vorm daarvan zijn de schrijfcentra. De Angelsaksische *writing centers* bijvoorbeeld, ingericht door de universiteit om studenten een-op-een te ondersteunen bij hun academische schrijfoopdrachten, zijn een vaste waarde in veel universiteiten in onder andere het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten en kregen al navolging in Nederland, waar sinds 2004 vijftien schrijfcentra het licht zagen (Bongenaar, Hunfeld, Marinissen & De Jong, 2016). In Vlaanderen vindt het schrijfcentrum en zijn gerichtheid op het individu nu ook de weg naar het hoger onderwijs. In Antwerpen bijvoorbeeld voorzien de medewerkers van het Monitoraat op Maat al sinds 2006 individuele (schrijf)coaching voor studenten van Universiteit Antwerpen (Berckmoes & Rombouts, 2009b). Aan Universiteit Gent startte in 2014 aan de faculteit Letteren & Wijsbegeerte het schrijfcentrum Taalonthaal. Taalonthaal evolueerde in drie academiejaren tijd van een tijdelijk project naar een structureel verankerd en universiteitsbreed schrijfcentrum. Ook aan KU Leuven ontstond in 2015 vanuit het talentcentrum een universiteitsbreed schrijfcentrum naar de ondertussen talrijke Nederlandse voorbeelden, waar op dit moment verschillende studenten als schrijfcoach werken.

Werkwijze schrijfcentrum: de niet-directieve aanpak

De unieke werking van een schrijfcentrum is gebaseerd op een niet-directieve, coachingsgerichte aanpak. Grondleggers daarvan zijn North (1984) en Brooks (1991) die deze niet-directieve stijl promoten. Hun aanpak was een reactie op de toenmalige sterk directieve en tekstgerichte manier van schrijfonderwijs

waarin de vorm primeerde. Zij wilden de student in het centrum van de schrijfondersteuning plaatsen. De rol van de begeleider verschuift in hun visie daarom naar die van coach die het leren van de student centraal stelt. Deze werkwijze wordt ook wel omschreven als de ‘minimalistische aanpak’ waarin de schrijfcoach de student stuurt door vragen te stellen, de socratische methode, maar zelf nooit de pen hanteert (Brooks, 1991). De schrijfcoach treedt dus niet als corrector op, wel als eerste (kritische) lezer van de studentenpaper. De medewerker of coach verwoordt hoe hij of zij de tekst interpreteert, waardoor de student aan den lijve ondervindt hoe de tekst overkomt bij potentiële lezers, en een foute interpretatie eerst mondeling, en later dus ook schriftelijk, kan bijsturen. Dat laatste heeft als voordeel dat de verantwoordelijkheid over en het eigenaarschap van de tekst steeds bij de student blijft liggen. Daarnaast wordt de leerder een actieve participant in het kennisverwervingsproces (Barnes, 2008). Het gegeven van het een-op-eengesprek zorgt er ook voor dat de educatieve context helemaal anders is dan in een formele lessituatie.

Het minimalistisch coachen is echter niet helemaal onbesproken. Hoewel schrijfcentra het vaak als een soort dogma vooruit lijken te schuiven, pleiten sommigen toch voor een zekere flexibiliteit in de mate van non-directiviteit (Trimbur, 1987 in Clark, 1988). Afhankelijk van de student die naast de coach plaatsneemt, kan de schrijfcoach zich immers meer als expert of eerder niet-directief opstellen. De twee worden zo uitersten op een continuüm die naargelang de noden van een specifieke student kunnen worden ingezet (Corbett, 2008). Een eerstejaarsstudent die langskomt met zijn eerste academische schrijfopdracht vereist immers een andere aanpak dan een masterstudent die al vaker in contact kwam met wetenschappelijke teksten. Belangrijk is wel dat de sessie niet hiërarchisch verloopt. Een van de pijlers van een schrijfcentrum is immers dat het een neutrale plaats is, waar student en coach gelijken zijn (Hawkins, 1980). Ook in het licht van de diversiteit biedt het schrijfcentrum, met zijn individuele aanpak en als neutrale instelling, een pedagogische ruimte op maat van elke student.

Deze werkwijze wordt ook wel omschreven als de ‘minimalistische aanpak’ waarin de schrijfcoach de student stuurt door vragen te stellen, de socratische methode.

De coachingsessie leent zich vooral voor de zogeheten *higher order concerns*, de hogereordevaardigheden zoals het structureren van een tekst en het opbouwen van een argumentatie (Brooks, 1991). Ook de academische toon of stijl kan aan

bod komen. Sommige auteurs zien die focus zelfs als een cruciaal middel om een student inzicht te geven in de verschillende aspecten van het academische discours (Archer & Richards, 2011). Daarnaast gebeurt dit om te vermijden dat het schrijfcentrum een soort naleesdienst wordt waar de fouten uit de tekst worden gehaald, een *fix-it shop* (North, 1984). Al is daar niet iedereen het mee eens, tenminste niet met het gegeven dat énkél de hogereordevaardigheden aan bod mogen komen in een gesprek. Bij bijvoorbeeld een tweedetaalleerder die naar het schrijfcentrum komt, kan de vorm net voorop staan (Myers, 2011). Daarnaast kan het als onethisch aanvoelen om een student die bij het schrijfcentrum op gesprek komt met heel veel taalfouten in zijn tekst, daar niet op te wijzen. Soms geven schrijfcentra, afhankelijk van de nood en de vraag van de studenten, de taalvorm zelfs een evenwaardige plaats naast de hogereordevaardigheden in hun coaching (onder andere Cross, Holten, Picciotto & Ruble, 2015; Myers, 2011). Dat laatste houdt natuurlijk ook in dat coaches hiervoor zullen moeten worden opgeleid, net opdat de schrijfcentrumsessie niet zou vervallen in een naleesdienst zonder veel leerwinst (Cross, Holten, Picciotto & Ruble, 2015).

Hoe studenten op die hogere- en lagereordevaardigheden worden gewezen, verschilt van schrijfcentrum tot schrijfcentrum. Zo zal het schrijfcentrum van KU Leuven, al dan niet op basis van een tekst die de student doorstuurt, in dialoog met de student en door het stellen van vragen proberen de student strategieën aan te reiken om zijn schrijfproces te optimaliseren. Het schrijfcentrum van Leuven is toegankelijk voor alle studenten en maakt gebruik van jobstudenten. Aan UGent gebeurt dezelfde individuele coaching via een medewerker van het taalbeleid. Er wordt ook gewerkt met taalondersteunend materiaal, namelijk een Taalonthaal-schrijfwijzer en een Taalonthaal-vademecum. Die schrijfwijzer bestaat uit drie kolommen: kolom 1 bevat de kenmerken van een goede tekst, kolom 2 bevat de mogelijke fouten die studenten daarbij kunnen maken en kolom 3 bevat een cijfer dat doorverwijst naar een specifieke taaltip in het Taalonthaal-vademecum waarmee ze die fouten kunnen vermijden. Aan het einde van de individuele coaching worden op die schrijfwijzer de belangrijkste werkpunten aangeduid als samenvatting van het gesprek. De Taalonthaal-schrijfwijzer en het Taalonthaal-vademecum zijn dus praktische documenten die studenten naast zich kunnen leggen tijdens het schrijven van een onderzoekspaper, en vooral tijdens de eindredactie ervan. Ook Monitoraat op Maat aan Universiteit Antwerpen gebruikt een dergelijke praktische kijkwijzer. Dezelfde kijkwijzer wordt ook ingezet als leidraad bij peerfeedback en 'samen schrijven' tijdens schrijfclubs. De individuele coaching van Monitoraat op Maat richt zich voorna-

melijk op studenten voor wie schrijven een struikelblok is of dreigt te vormen voor hun studiesucces.

De aanpak en het materiaal mag dan wel verschillen, maar het concept van een schrijfcentrum is steeds gestoeld op een aantal flexibele basisprincipes, waaronder niet-directiviteit, gelijkheid en dialoog die ervoor zorgen dat het een unieke plaats krijgt in het onderwijs. Het is bedoeld als complementair gegeven, gratis en toegankelijk voor alle studenten, naast de lessen en zelfs de gesprekken tussen inhoudelijke begeleiders (bijvoorbeeld van een masterproef) en studenten. Het schrijfcentrum heeft dus niet als doel om de bestaande vormen van onderwijs te vervangen; daarnaast is de bestaansreden van het schrijfcentrum zeker niet het tekortschieten van de traditionele ondersteuning. De methode die centraal staat, vervult een nood die heel eigen is aan het schrijven, namelijk het in dialoog gaan met anderen over je tekst, het praten over de argumentatie die je wilt opstellen om op die manier een inzicht te krijgen in je eigen schrijfproces (Harris, 1995).

Het concept van een schrijfcentrum is steeds gestoeld op een aantal flexibele basisprincipes, waaronder niet-directiviteit, gelijkheid en dialoog.

Het effect van een schrijfcentrum

Zoals Archer (2008) aanhaalt, is het heel moeilijk om het effect van een schrijfcentrum vast te stellen. Zij haalt aan dat de pedagogische insteek van het een-op-eengesprek moeilijk systematisch te onderzoeken is en dat er zo veel factoren een schrijfopdracht beïnvloeden dat het moeilijk is om een experimenteel opzet met een controlegroep te hanteren. Daarnaast bezoeken studenten het schrijfcentrum ook in verschillende mate: sommigen komen een keer langs, anderen hebben een aantal keer nodig. Er zijn dus bijna geen studies die het directe effect van de niet-directieve aanpak in kaart brengen. Wel bestaan er heel wat studies die nagaan of de studenten de sessie zelf als nuttig ervaren. Verschillende onderzoeken tonen immers aan dat studenten de aanpak appreciëren: ze vinden de sessie nuttig en krijgen meer vertrouwen in hun eigen kunnen (Archer, 2008). De evaluaties van een schrijfcentrumsessie zijn meer dan gemiddeld positief (Harris, 1995). Een studie uit Leuven toont ook aan dat de evaluaties van de sessies uitzonderlijk positief zijn (De Backer, 2018).

Archer (2011) onderzocht naast de perceptie van de studenten en coaches ook of de teksten na een sessie betere cijfers kregen. Zij vond bij 40 eerstejaarsstudenten dat de scores van gemiddeld een 4,8 op 10 verbeterden naar een 6,2. Een meer experimenteel opzet vinden we in de masterproef van Aben (2017). Hij ging bij een steekproef van 41 studenten na of de niet-directieve methode de tekststructuur, een duidelijke hogereordevaardigheid, verbeterde. Als controlegroep kreeg een deel van de studenten met een directieve methode feedback. De tekststructuur op alinea-niveau ging er in beide groepen op vooruit, zonder significante verschillen. Hij vond wel dat voor de coaches de directieve sessie veel meer voorbereiding vroeg en intensiever was. De niet-directieve methode lijkt alvast een positief effect te hebben, al verschilt ze in dit onderzoek met een relatief klein aantal studenten niet significant van een meer directieve methode. Wat echter zeker niet uit het oog mag verloren worden, is dat de pedagogische insteek van de niet-directieve aanpak toch zijn voordelen heeft: het legt de klemtoon op de student en maakt hem tot een actieve deelnemer in het kennisopbouwproces. Daarnaast wordt de aanpak duidelijk ook als uiterst positief ervaren door de studenten.

Minstens even interessant als het effect van de gesprekken is onderzoek naar wat er daadwerkelijk plaatsvindt tijdens een sessie met een schrijfcoach. MacKiewicz en Thompson (2014) tonen bijvoorbeeld aan dat hoewel de coaches van het schrijfcentrum zeggen dat ze niet-directief te werk gaan, ze vaker directieve methodes toepassen en suggereren wat de student zou moeten doen. Bastijns (2018) onderzocht dit in zijn masterproef in vier gesprekken uit het schrijfcentrum van Leuven en vier uit dat van Nijmegen. Hij concludeerde dat het stellen van vragen centraal staat: de schrijfcoaches stellen gemiddeld tussen een en twee vragen per minuut. Vragen naar hogereordevaardigheden komen het vaakst voor, al dienen de vragen soms andere doelen zoals vragen naar informatie en het structureren van het gesprek. Net als in het onderzoek van MacKiewicz en Thompson (2014) blijken in de schrijfcentra uit ons taalgebied directieve strategieën gebruikt te worden: de helft van de gebruikte strategieën was directief. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de coaches letterlijk zeggen wat de student moet doen, het betreft dan eerder het geven van uitleg en voorbeelden. In Nijmegen gaan de coaches iets minder directief te werk en is de coach minder aan het woord dan in Leuven.

Als besluit kunnen we stellen dat het schrijfcentrum en de socratische methodiek die er gebruikt wordt door zijn unieke filosofie een meerwaarde vormt binnen het hoger onderwijs. Het niet-directieve mag dan wel flexibel worden

toegepast, maar het idee dat je een student tot een betere schrijver maakt door hem inzicht te geven in zijn schrijfproces zonder daarbij de correcte antwoorden onmiddellijk aan te reiken is een belangrijk fundament van een schrijfcentrum. De flexibele aanpak weerspiegelt de soepelheid van de organisatie van een schrijfcentrum om te kunnen beantwoorden aan de individuele noden van de studenten en hun specifieke schrijfvragen. Daarnaast toont onderzoek aan dat deze feedback effect heeft en dat de studenten de verantwoordelijkheid en het eigenaarschap die de methode hen biedt, waarderen. Verder onderzoek is echter nodig om de effecten en wat er gebeurt tijdens de gesprekken in kaart te brengen. Een ding staat wel vast: *Socrates is back* en hij is flexibel niet-directief in zijn aanpak!



SAMEN THUISKOMEN IN TAAL! EEN SUCCESVOL BUDDYPROJECT IN EEN DIGITAAL TAALHUIS

Ann Steverlynck is taalcoach in de opleiding Pedagogie van het Jonge Kind van Arteveldehogeschool in Gent. Ze heeft meer dan 15 jaar ervaring als leerkracht Nederlands in het secundair onderwijs en als docent Nederlands en Taalkunde in de Bachelor in het Onderwijs: Kleuteronderwijs.

Het opzet

In de bacheloropleiding Pedagogie van het Jonge Kind (PJK) van Arteveldehogeschool worden jonge, enthousiaste mensen opgeleid tot pedagogisch coach. De afgestudeerden uit deze opleiding komen terecht in jobs als coördinator in de opvang van baby's en peuters of opvang van schoolkinderen, gezinsondersteuner, pedagogisch ondersteuner, coördinator in opvoedingswinkels of huizen van het kind of coördinator in jeugdwerk. Kortom, in iedere sector waar opvoeden en coachen belangrijk is, vinden studenten uit deze opleiding interessante uitdagingen.

Bij de start van de opleiding is er gekozen om Nederlandse taalvaardigheid niet als apart opleidingsonderdeel in het curriculum op te nemen. Toch bleek al heel gauw dat taal een belangrijke speler was in het verhaal van studiesucces en studierendement. Taalhinderen zorgden niet alleen voor een lager studierendement, maar creëerden ook een lagere motivatie en een lager zelfbeeld bij sommige studenten. Daarom werd één jaar na de start van de opleiding een taalcoach onder de arm genomen om de studenten talig bij te staan. Gedurende enkele academiejaren bestond de taalcoaching uit ondersteunende taallessen in alle opleidingsjaren en uit individuele taalcoaching. Door de groei van de opleiding, maar vooral door het geloof in de eigen 'taalkracht' van de studenten, evolueerde de individuele taalcoaching naar een taalbuddyproject met de titel 'Samen thuiskomen in taal'.

In 'Samen thuiskomen in taal' wordt er gewerkt aan vijf doelstellingen:

1. **Iedereen taalcompetent.** In de opleiding heerst een sterk vertrouwen en geloof in de eigen 'taalkracht' van de studenten. In plaats van te focussen op het taaldeficit van de student, wordt er bij het begin gefocust op het taaltalent van de student. *Wat lukt jou goed? Waar ben je talig sterk in?*
2. **Iedereen coach.** De kracht van de peergroep kan en mag niet onderschat worden. Diverse studies (Gielen, Dochy, Onghena, Struyven & Smeets, 2011) tonen aan dat leren van *peers* motiverend kan werken en doeltreffend kan zijn. In het buddyproject coachen studenten andere studenten, maar ze worden ook zelf gecoacht.
3. **Tijd- en plaatsonafhankelijk ondersteunen.** Aangezien het project 'Samen thuiskomen in taal' sterk inzet op de eigen taalkracht en de taalcoaching van *peers*, is het belangrijk om in het project een hoge graad van autonomie te voorzien. Daarom wordt alle materiaal (theoretische kaders, oefeningen, testjes ...) aangeboden via 'het Taalhuis', een digitale ondersteuningstool die alle studenten op elke plaats en om op het even welk moment kunnen raadplegen.
4. **Duurzaamheid.** Het taalbuddyproject creëert de gelegenheid om duurzaam samen te werken. Omdat de digitale ondersteuningstool bestaat uit materiaal op maat van de opleiding, kunnen studenten die willen elkaar tijdens de hele opleiding ondersteunen met taken, papers en presentaties.
5. **Waardering.** In de opleiding Pedagogie van het Jonge Kind zijn de coachende vaardigheden een belangrijk onderdeel. Studenten worden immers opgeleid tot pedagogisch coach. Daarom is het oefenen in waarderend coachen een mooie extra in dit taalbuddyproject.

Het Taalhuis met tien taalkamers

In september 2016 gaven 42 studenten uit de drie opleidingsjaren zich vrijwillig op om in te stappen in het buddytraject. Er werden 21 duo's gevormd. De deelnemende studenten worden op een complementaire manier met elkaar verbonden via een oefening. Er worden twee cirkels gemaakt. De studenten in de binnencirkel schrijven een taaltalent en een taalkans op een kaartje. De studenten uit de buitencirkel lopen rond en lezen de kaartjes. Als ze denken dat ze een medestudent kunnen ondersteunen én dat ze omgekeerd ook ondersteund kunnen worden, blijven ze staan. Het buddysysteem is dus reciproque. Bij bepaalde topics vertrekken studenten vanuit hun taalsterkte en zijn ze dus *taalgever*,

bij andere taaltopics vertrekken ze vanuit hun taalnood en zijn ze dus *taalontvanger*.

Tijdens het proefjaar – gefinancierd door de Koning Boudewijnstichting – hebben de studenten samen met de taalcoach van de opleiding het digitaal Taalhuis ontworpen. In focusgroepen werd er gepeild naar de taalnoden die de studenten ervoeren en de taaltopics die zeker in het Taalhuis aan bod moesten komen. Het doel van het Taalhuis was niet om zomaar enkele relevante oefeningen voor studenten hoger onderwijs bij elkaar te brengen, maar een digitaal platform te ontwerpen op maat van de PJK-student.

Bij bepaalde topics vertrekken studenten vanuit hun taalsterkte en zijn ze dus taalgever, bij andere taaltopics vertrekken ze vanuit hun taalnood en zijn ze dus taalontvanger.

Vanuit de antwoorden van de studenten kon het Taalhuis vorm krijgen in tien taalkamers.

De tien taalkamers op een rijtje:

1. **Structureren:** Hoe begin je aan een tekst? Hoe kun je een tekst goed opbouwen zodat de lezer je verhaal duidelijk kan volgen?
2. **Correcte en aantrekkelijke zinnen:** Wat is schrijftaal? Wat is spreektaal? Hoe kun je aantrekkelijke en correcte zinnen schrijven zonder constant in herhaling te vallen?
3. **Direct en actief schrijven:** Hoe maak je jouw tekst of examenantwoord korter zonder de essentie te verliezen?
4. **Expressie:** Hoe kun je speelse zinnen schrijven? Hoe kun je intonatie, mimiek en drama inzetten om ouders en kinderen te boeien? Hoe kun je meer durven?
5. **Geargumenteed schrijven:** Hoe kun je jouw standpunten tekstueel duidelijk maken? Wat zijn goede argumenten en hoe moet je op een correcte manier refereren?
6. **Werkwoorden:** Wanneer schrijf je d, t of dt?
7. **Die-dat:** Wanneer gebruik je wat?
8. **Correcte woordkeuze:** Hoe kun je dezelfde boodschap op een andere, meer inspirerende en rijkere manier verwoorden?

9. **Structuuraanduiders:** Waartoe dienen ze? Wanneer zijn ze nodig in de tekst?
10. **Mailetiquette:** Hoe kun je correcte, aantrekkelijke maar toch zakelijke mails schrijven?

Iedere taalkamer beschikt over een theoretische uitleg die de taalbuddyduo's samen kunnen doornemen. Dat kan een inspirerend filmpje zijn, een ondersteunende PowerPointpresentatie of een leerrijke tabel. Vervolgens kunnen de duo's samen de taalreflectievragen beantwoorden. Hoe staan zij ten opzichte van het topic? Op die manier kunnen ze elkaar beter en efficiënter coachen. Als derde worden er telkens oefeningen met correctiesleutel aangeboden. De studenten kunnen in hun taalbuddygroepje zelf kiezen welke oefeningen ze maken en welke niet. Iedere taalkamer eindigt met een kleine zelfevaluatieopdracht: Wat nemen de studenten mee uit deze taalkamer voor hun eigen taalcompetentie?

Feedback met bloemen en lampen

Tijdens het proefjaar kwamen de 42 buddystudenten een paar keer samen in focusgroepen onder leiding van de taalcoach. De bedoeling was om vanuit die focusgroepen feedback te verzamelen over de werking van de digitale ondersteuningstool, het Taalhuis. *Wat werkt er en wat werkt niet? Wat hadden de studenten liever anders gezien?*

Elke taalbuddygroep kon per taalkamer 'bloemen' of 'lampen' geven. Bloemen symboliseerden pluspunten of onderdelen die ze ondersteunend vonden, prikkelend of aangenaam. Minpunten waren lampen, die stonden voor onderdelen die ze minder ondersteunend vonden, topics die ze misten of die studenten veeleer storend vonden.

Naast de oefening met bloemen en lampen reflecteerden de deelnemers over het eigen leerproces tijdens het bezoek aan het Taalhuis. Op een schaal van 1 tot 5 gaven ze een score voor taalplezier, taacompetentie, taalsucces en coachingsvaardigheden en dat zowel vóór als na het doorlopen van een taalkamer. Bij elke bloem of lamp gaven de studenten commentaar. Hieronder geven we enkele voorbeelden.

Gegeven pluspunten of ‘bloemen’

- “Fijn dat we zelf de taalkamers mochten bepalen.”
- “In de filmpjes worden de regels duidelijk uitgelegd.”
- “Er zijn veel oefeningen, er is veel keuze.”
- “Je kan de oefeningen twee keer maken, tweede kans dus bij ‘fout’.”
- “Handig in gebruik omdat de inhoud echt gelinkt is aan de opleiding.”
- “Aantrekkelijke aankleding. Leuk dat het een echt huis is!”
- “Je kiest welke kamer je doet, of je de kamer wel doet, welke oefeningen, wanneer je ze maakt...”
- “Taalreflectievragen zijn persoonlijk geformuleerd, soms met leuke weetjes. De vragen doen nadenken waarom iets wel of niet lukt.”
- “Fijn dat er soms meerdere manieren zijn om de theorie door te nemen: filmpje of tabel of cursus.”
- “Goed dat we actief aan de slag moeten bij ‘Wat neem ik mee?’”
- “Goed dat we een voorbeeldreflectie hebben, een good practice.”

Gegeven aandachtspunten of ‘lampen’

- “Er mogen nog meer linken gemaakt worden met de taken die we moeten maken.”
- “Het zou leuker zijn mocht de correctiesleutel niet zo dicht bij de oefeningen staan. Motiveert minder als je ook al de oplossingen ziet.”
- “Doordat er geen afgesproken tijdspad is en er geen deadlines zijn, is het soms moeilijk om samen te komen met de buddygroep.”
- “Soms zijn de theoretische filmpjes te lang.”
- “Nu is er soms weinig ‘live’ contact met de andere student van het buddyduo doordat alles digitaal is. Het zou leuk zijn om een forum te hebben waar je je ervaringen kunt delen of vragen kunt stellen. Op die manier word je meer gemotiveerd om een nieuw werkmoment te plannen.”
- “We weten niet hoelang een taalkamer duurt. Het zou goed zijn om een tijdsinschatting te hebben per taalkamer.”

Deze feedback werd ter harte genomen door de taalcoach en waar mogelijk werden aanpassingen gedaan. Zo kreeg iedere taalkamer een zandloperkje met een geschatte tijdsinvestering, werden de correctiesleutels verborgen onder links, zijn er nog meer linken gemaakt naar specifieke oefeningen vanuit de opleidingsonderdelen en werden de filmpjes ingekort tot maximaal zeven minuten.

Een aandachtspunt was de ondersteuning of opvolging die studenten toch nodig hebben bij dit project. Hoewel studenten enthousiast in het buddytraject

stapten, bleek het niet altijd vanzelfsprekend om op eigen houtje het leerproces in handen te nemen en elkaar blijvend te motiveren. Zo werden in het tweede werkingsjaar alle deelnemende studenten twee keer extra samengebracht: in februari en juni. Op het tussentijdse moment in februari werd kort gevraagd naar leuke momenten en minder leuke momenten: *Wat hebben ze al kunnen doen? Nemen ze genoeg verantwoordelijkheid voor elkaar en zijn ze werkelijk elkaars buddy? En zo neen, zien ze mogelijkheden?* In juni werd er nog een afsluitend moment georganiseerd, ook om zicht te krijgen op de aspecten die nog voor verbetering vatbaar zijn.

Succesfactoren

De meerwaarde aan ‘Samen thuiskomen in taal’ is dat álle studenten aangeven dat ze baat hebben bij het project, zowel het Taalhuis als het buddysysteem. Enkele getuigenissen:

- “Motiverende oefeningen, vooral als je een score krijgt.”
- “Bij onderzoeksontwerp bachelorproef kreeg ik al goede feedback op mijn taal, daar ben ik best wel trots op!”
- “Ik voel me wel al competenter maar het kan nog beter, er zijn nog mankementen.”
- “Ik heb al een compliment gekregen dat mijn taal verbeterd is.”
- “Ik voel me zelfzekerder in mijn taal!”

Bovendien werkt het buddytraject verbindend. Studenten leren elkaar echt kennen en ondersteunen elkaars leerproces. De taalbuddy’s worden PJK-buddy’s en dat is niet alleen mooi om te zien, maar ook positief voor het studiesucces en studiewelbevinden van de deelnemende studenten.

Ook het docententeam heeft baat bij dit taalondersteuningsproject. Zo zorgde de voorstelling van het Taalhuis aan het docententeam Pedagogie van het Jonge Kind voor een positieve boost en groei in geloof van mogelijkheden om studenten te ondersteunen in hun taalontwikkeling. Bovendien zijn er veel mogelijkheden voor iedere student om op eigen tempo en volgens eigen noden te kunnen werken aan taal als middel tot studiesucces.

Het project is innovatief op het vlak van: focussen op taal als motor voor studiesucces en maatschappelijk succes, digitale ondersteuning voor coaching en

werken in buddygroepen van complementaire taalgevers en taalontvangers. Het project is tevens inspirerend voor organisaties en onderwijsinstellingen die tijd-, plaats- en docentonafhankelijke ondersteuningstrajecten willen aanbieden met het oog op duurzaamheid, autonomie en zelfsturing en efficiënt omgaan met middelen. Ten slotte zien we de kracht van een tool op maat die het geloof in de groei van jongeren als vertrekpunt neemt, als een waardevol model.

Zelf uitproberen?

Je kan de startpagina van het Taalhuis bekijken via
<https://www.arteveldehogeschool.be/okoenpjk/samenthuiskomenintaal/>.
Voor een testaccount kan je terecht bij Ann.Steverlynck@arteveldehs.be.

DIGITALE SCHRIJFHULP: ONLINE ONDERSTEUNING TIJDENS HET SCHRIJFPROCES

Margot D’Hertefelt werkt als talenbeleidsmedewerker en medewerker academische taalvaardigheid en Nederlands voor anderstaligen aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven). Daarnaast is ze ook aangesteld als beleidsondersteuner bij de opleiding Taal- en Letterkunde aan de faculteit Letteren (KU Leuven). **Lieve De Wachter** is hoogleraar Nederlandse taalbeheersing en academisch Nederlands (KU Leuven). Ze is coördinator van het Academisch Schrijfcentrum en is samen met Kris Van den Branden promotor van het talenbeleidsproject aan KU Leuven.

Inleiding

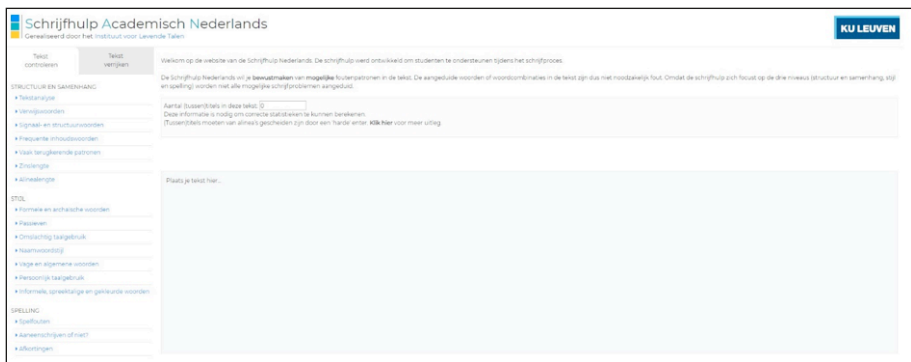
De ontwikkeling van een goede taalvaardigheid is belangrijk in de huidige communicatiegerichte maatschappij (De Smet, Brand-Gruwel, Broekkamp & Kirschner, 2012; Graham, Gillespie & McKeown, 2013; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008). Uit onderzoek blijkt dat taalvaardigheid zelfs tot op zekere hoogte een voorspeller van (academisch) succes is (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; McNamara, 1996; Van Dyk, 2010). Van de verschillende taalvaardigheden wordt schrijven vaak beschouwd als de meest complexe vaardigheid, omdat er veel (meta)cognitieve processen bij betrokken zijn zoals de organisatie van gedachten en het nadenken over tekststructuur (Hayes & Flower, 1980; De Smet et al., 2012). Die processen kunnen leiden tot een cognitieve overbelasting (*cognitive overload*) van de schrijver, wat de schrijfkwaliteit negatief beïnvloedt. Door het efficiënt inzetten van schrijfstrategieën zoals plannen, structureren en herschrijven kan de mentale inspanning en overbelasting van de schrijver beperkt worden, waardoor niet alleen de schrijfkwaliteit en het uiteindelijke schrijfproduct, maar ook het schrijfproces op lange termijn verbeteren (De Smet et al., 2012; Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1987; Wischgoll, 2016).

In dit artikel gaan we dieper in op de online Schrijfhelp Nederlands (Figuur 1) die werd ontwikkeld in een Onderwijsontwikkelingsfondsproject (OOF-

Door het efficiënt inzetten van schrijfstrategieën zoals plannen, structureren en herschrijven kan de mentale inspanning en overbelasting van de schrijver beperkt worden.

project) aan het Instituut voor Levende Talen (coördinator), Odisee (toenmalige HUB) en UC Leuven-Limburg (toenmalige KHLim). De Schrijfhelp biedt schrijfondersteuning aan alle studenten van de Associatie KU Leuven die (academische) teksten in het Nederlands moeten schrijven en kan meer specifiek worden ingezet tijdens opeenvolgende herschrijffasen van een tekst.

Figuur 1 Startscherm van de Schrijfhelp Nederlands



In dit artikel komen allereerst de ontstaanscontext en het design van de Schrijfhelp aan bod. Vervolgens gaan we dieper in op enkele kenmerken van digitale schrijfondersteuning in het algemeen en bespreken we een aantal specifieke kenmerken van de Schrijfhelp Nederlands. Nadien overlopen we de resultaten en gebruikerservaringen van een (beperkte) effectiviteitsstudie, gevolgd door de conclusie. Naast de Schrijfhelp Nederlands heeft het ILT ook een Schrijfhelp Academisch Engels, een Schrijfhelp Nederlands voor Anderstaligen en, in samenwerking met journalisten van de Standaard en de VRT, een versie van de Schrijfhelp Nederlands voor onder andere journalisten ontwikkeld. Waar relevant, wordt er in dit artikel ook naar die schrijfhelpen verwezen.

Ontstaanscontext

Veel studenten aan Vlaamse universiteiten en hogescholen ervaren moeilijkheden tijdens het schrijven, ongeacht hun opleiding. De grootste schrijfproblemen van studenten situeren zich op drie niveaus: (1) structuur en samenhang, (2) stijl en in mindere mate (3) spelling (Berckmoes, Rombouts & Hertogs, 2010; De Wachter & Heeren, 2011; Peters & Van Houtven, 2010b; Tahon, 2012). Die bevindingen komen sterk overeen met resultaten van andere internationale onderzoeken (Dugan & Polanski, 2006; Gray, Emerson & MacKay, 2005; Napolitano & Stent, 2009). Om de schrijfvaardigheid van studenten te ondersteunen, organiseren veel onderwijsinstellingen diverse vormen van interventies zoals extra schrijflessen en -workshops. Ondanks die interventies blijft de transfer tussen theorie en praktijk voor studenten nog steeds moeilijk. Daarnaast wordt er ook ingezet op digitale schrijfondersteuning. De meeste van die digitale schrijfhulpen zijn echter enkel voor het Engels en niet voor het Nederlands ontwikkeld. De weinige schrijftools die voor het Nederlands beschikbaar zijn, zijn ofwel gecommercialiseerd ('WoDy'/Sensotec®), ofwel beperkt uitgewerkt (Language Tool Dutch, Naber 2014), ofwel minder geschikt voor het specifieke doelpubliek ('Klinkende Taal'/Gridline®). Bovendien zetten die schrijfhulpen in het algemeen nog vaak in op het schrijfproduct en niet op het schrijfproces. Zoals Wingate (2012) echter aanhaalt, leidt een oppervlakte- en productgerichte aanpak niet noodzakelijk tot een beter schrijfproces; een meer procesgerichte aanpak is daarom nodig.

In die context werd de Schrijfhulp Nederlands ontwikkeld en heeft het een dubbele doelstelling. Enerzijds wil de tool tegemoetkomen aan de sterke nood aan procesgerichte ondersteuning, meer bepaald voor alle studenten van de Associatie KU Leuven die problemen ervaren tijdens het (academisch) schrijven in het Nederlands. De bedoeling van de Schrijfhulp is niet dat de ingevoerde tekst wordt geëvalueerd, maar wel dat studenten de Schrijfhulp kunnen raadplegen tijdens het schrijfproces en dat ze in verschillende versies van een tekst worden gewezen op mogelijke probleemgebieden. Dat zou, anderzijds, ook bij docenten moeten leiden tot een vermindering van het aantal verbeteringen van veelvoorkomende 'oppervlakkige' fouten. Op die manier kan hun aandacht voornamelijk gaan naar de stijl en de algemene structuur en samenhang van de tekst in plaats van naar meer 'oppervlakkige' problemen, die overigens niet zel-

De bedoeling van de Schrijfhulp is niet dat de ingevoerde tekst wordt geëvalueerd.

den een symptoom zijn van dieperliggende ‘structurele’ problemen zoals een gebrek aan samenhang.

Design

De Schrijfhulp Nederlands bestaat uit twee grote onderdelen, namelijk ‘Tekst controleren’ en ‘Tekst verrijken’. In het eerste onderdeel kunnen studenten hun tekst zoals eerder vermeld nakijken op drie niveaus: (1) Structuur en samenhang, (2) Stijl en (3) Spelling (Figuur 2). De drie niveaus worden onder elkaar in een impliciete voorkeursvolgorde weergegeven, maar de student blijft vrij om te klikken op een knop naar keuze.



The image shows a software interface for text analysis. At the top, there are two tabs: 'Tekst controleren' (selected) and 'Tekst verrijken'. Below the tabs, the interface is organized into three main sections, each with a list of sub-items and a corresponding input field:

- STRUCTUUR EN SAMENHANG**
 - † Tekstanalyse
 - † Verwijswoorden
 - † Signaal- en structuurwoorden
 - † Frequentie inhoudswoorden
 - † Vaak terugkerende patronen
 - † Zinslengte
 - † Alinealengte
- STIJL**
 - † Formele en archaische woorden
 - † Passieven
 - † Omslachtig taalgebruik
 - † Naamwoordstijl
 - † Vage en algemene woorden
 - † Persoonlijk taalgebruik
 - † Informele, spreektaalige en gekleurde woorden
- SPELLING**
 - † Spellfouten
 - † Aaneenschrijven of niet?
 - † Afkortingen

Figuur 2 De drie niveaus waarop studenten hun tekst kunnen nakijken

Elk niveau is vervolgens verder onderverdeeld in een aantal knoppen die de tekstele elementen gerelateerd aan het hogere niveau visualiseren. In het eerste niveau, ‘Structuur en samenhang’, zijn dat het gebruik van verwijswoorden, het gebruik van signaal- en structuurwoorden, frequente inhoudswoorden, vaak terugkerende patronen, zinslengte en alinealengte. Ook meer algemene tekstenmerken die met structuur en samenhang te maken hebben, zoals het totale aantal woorden, het gemiddelde aantal zinnen per alinea en een complexiteitsindex (of leesbaarheidsindex) van de tekst, worden in het onderdeel ‘Structuur en samenhang’ berekend en weergegeven.

In het tweede niveau, 'Stijl', kunnen studenten hun tekst nakijken op de volgende elementen: formele en archaische woorden, passieven, omslachtig taalgebruik, *het* + infinitiefvorm (nominalisaties), vage en algemene woorden, persoonlijk taalgebruik en informele, spreektaalige en gekleurde woorden. Voor het onderdeel 'passieven' is er niet enkel een *string-pattern-match*, maar wordt een zin ook beperkt geanalyseerd om te kijken of er naast het hulpwerkwoord (*worden* of *zijn*) een voltooid deelwoord voorkomt.

Het laatste niveau, 'Spelling', is onderverdeeld in spelfouten, woorden die al dan niet aaneengeschreven zijn en afkortingen. Figuur 3 toont een screenshot van een tekst die is nagekeken op spelfouten. De Schrijfhulp duidt woorden aan in het rood en in het blauw. De woorden die in het rood zijn gemarkeerd, herkent de Schrijfhulp niet; voor de blauwgemarkeerde woorden reikt de Schrijfhulp suggesties aan in een pop-upscherf.

Schrijfhulp Academisch Nederlands
Gereviseerd door het Instituut voor Levens taal

KU LEUVEN

Tekst controleren | **Tekst bekijken**

Spelfouten
Wat **ridd** is aangeduid in de tekst, is mogelijk fout geschreven. Voor de **blauwe** woorden reikt de spellingchecker een suggestie aan. Werkwoordspelling (zoals dt-fouten of een verkeerd voltooid deelwoord) wordt niet gemarkeerd. Die moet je dus zelf controleren.

✓ tekst verwerkt!

Dexter is een Amerikaanse serie bestaande uit acht seizoenen die door Showtime tussen 2006 tot 2013 uitgezonden werd. Het verhaal is gebaseerd op de gelijknamige boekenreeks door Jeff Lindsay en werd door James Manz bewerkt tot een succesvolle reeks. Dexter Morgan werkt als bloedspooranalysespecialist bij de afdeling moordzaken van de Miami Metropolitan Police maar niet alles is wat het lijkt. 's Avonds komt zijn ware aard namelijk boven: al van jongs af aan heeft Dexter een onweerstaanbare drang tot moorden. Zijn adoptievader, Harry Morgan, heeft hem geleerd om met die drang om te gaan en zijn drijfven te kanaliseren. Harry werkte vroeger zelf bij de afdeling moordzaken waardoor het bekend is met de tips and tricks van de perfecte moord. Harry heeft Dexter een reeks regels aangeleerd om zo uit het vizier van zijn collega's te blijven. De belangrijkste regel die Dexter moet naleven is dat zijn slachtoffers enkel zware criminelen mogen zijn. Dexter Morgan grijpt in waar het gerechtssysteem de mist in gaat. De tweede belangrijkste regel is om zo subtiel mogelijk om te gaan in de massa. Dit doet Dexter door onder andere gevoelens te veinzden en een relatie aan te gaan. Zijn 'geliefde' is Rita, een vrouw die werd misbruikt en verkracht door haar ex- man die haar met twee jonge kinderen achterliet. Door voor haar te kiezen, zet Dexter zichzelf in een veilige positie: hij weet dat ze niet hals over kop voor een serieuze relatie zal gaan. Tegen alle verwachtingen in, inclusief die van Dexter zelf, begint hij geleidelijk toch de aanwezigheid van Rita en haar kinderen, Cody en Astor, te appreciëren. Hij voelt zich verantwoordelijk. Zoals een echte vaderfiguur. Dexters vader, Harry, ging er vanuit dat Dexter nooit echte menselijke gevoelens zou ervaren en daarom leek het hem voor Dexters veiligheid noodzakelijk om enkele regels op te stellen. Ook na de dood ging ervan uit. Ich aan Harry's regels vasthouden.

STRUCTUUR EN SAMENHANG

- » Tekstanalyse
- » Verwijswoorden
- » Signaal- en structuurwoorden
- » Frequente inhoudswoorden
- » Vaak terugkerende patronen
- » Zinslengte
- » Alinea lengte

STIJL

- » Formele en archaische woorden
- » Passieven
- » Omslachtig taalgebruik
- » Naamwoordstijl
- » Vage en algemene woorden
- » Persoonlijk taalgebruik
- » Informele, spreektaalige en gekleurde woorden

SPELLING

- » Spelfouten
- » Aaneenschrijven of niet?
- » Afkortingen

Figuur 3 Feedback en tekstmarkering in het onderdeel 'Spelfouten'

De spellingcorrector wordt nog dagelijks bijgewerkt en verfijnd. Zo worden roodgemarkeerde woorden, indien ze wel juist zijn, toegevoegd aan de achterliggende woordenlijsten zodat de Schrijfhulp ze een volgende keer wel herkent. In het nieuwste prototype van de Schrijfhulp is het bovendien ook mogelijk om beperkt dt-fouten op te sporen.

Het tweede onderdeel van de Schrijfhulp, ‘Tekst verrijken’, biedt studenten de kans om een versie van hun tekst verder te verfijnen en een aantal woorden te preciseren. In dat onderdeel kunnen ze onder meer op zoek gaan naar academische alternatieven voor een bepaald woord of naar specifieke collocaties. Ook kunnen ze *Google News* en *Google Scholar* raadplegen voor extra voorbeelden en contexten van bepaalde woorden, of kunnen ze de betekenis van een woord opzoeken. Figuur 4 toont die verschillende opties (links) en laat enkele aange-reikte academische alternatieven voor het woord ‘verandering’ zien (rechts).

Schrijfhulp Academisch Nederlands
Gerealiseerd door het Instituut voor Levende Talen

Tekst controleren | Tekst verrijken

TEKST VERRIJKEN

verandering

- ▶ Betekenis
- ▶ **Academische alternatieven**
- ▶ Woordcombinaties
- ▶ Google Nieuws

Academische alternatieven

Hieronder vind je, per betekenis, de academische alternatieven voor het opgegeven woord:

- In de betekenis van **afwijking**: afwijking
- In de betekenis van **verbetering**: hervorming, correctie
- In de betekenis van **omwenteling**: revolutie
- In de betekenis van **afwisseling**: variatie
- In de betekenis van **wijziging**: variatie, correctie, mutatie
- In de betekenis van **wisseling**: variatie
- In de betekenis van **afwijking**: variëteit
- In de betekenis van **omvorming**: transformatie
- In de betekenis van **omzetting**: transformatie
- In de betekenis van **vervorming**: transformatie

Figuur 4 Academische alternatieven in het onderdeel ‘Tekst verrijken’

Kenmerken van digitale schrijfondersteuning

Algemene kenmerken

Grofweg zijn er vier grote basiscategorieën van digitale schrijfondersteuning te onderscheiden: de zogenaamde (1) *Intelligent Tutoring Systems*, die veelal gericht zijn op het aanbrengen en toepassen van strategieën zoals plannen of herschrijven, (2) *Automated Writing Evaluation* en (3) *Automated Essay Scoring*, die teksten evalueren en scoren, en (4) *Interactive Web Platforms*, waar de schrijver in een pedagogische en interactieve leeromgeving informatie krijgt over schrijven in het algemeen en over zijn of haar tekst, bijvoorbeeld aan de hand van instructievideo’s. De eerste drie categorieën analyseren de ingevoerde tekst meestal gedetailleerd aan de hand van *Natural Language Processing (NLP)*, zoals het gebruik van een *parser*, een computerprogramma dat een zin grammaticaal ontleedt en analyseert. Op die manier krijgt de gebruiker gedetailleerde, inhoudelijke feed-

back over zijn of haar tekst. De laatste categorie van de *Interactive Web Platforms*, daarentegen, analyseert de tekst niet aan de hand van NLP-technieken, maar doet dat door de tekst te matchen met woordenlijsten uit een databank.

De Schrijfhulp Nederlands sluit het meest bij die laatste categorie aan: de student krijgt informatie over (academisch) schrijven en krijgt algemene feedback over zijn of haar tekst, maar de tekst wordt noch inhoudelijk, noch grammaticaal geanalyseerd met uitzondering van een beperkte analyse voor de detectie van passiefconstructies. Dat de Schrijfhulp geen semantische analyse van de tekst doet, heeft ook te maken met het oorspronkelijke doel van de digitale ondersteuning: de digitale Schrijfhulp is immers ontwikkeld voor alle studenten van de Associatie KU Leuven, die uiteenlopende soorten (academische) tekstgenres zoals een onderzoekspaper, een recensie, een academisch artikel of een stageverslag schrijven in diverse opleidingen. Om toch tegemoet te komen aan de weerkerende vraag naar digitale schrijfondersteuning voor minder academische teksten, werd er in samenwerking met de Standaard en de VRT ook een versie ontwikkeld die meer toegespitst is op algemene schrijfnoden: De Schrijfassistent.

Om de verschillende soorten schrijfhulpen zoals hierboven genoemd en de Schrijfhulp Nederlands in het bijzonder nog meer gedetailleerd te omschrijven, kan er nog naar bijkomende, specifiekere kenmerken gekeken worden: de tekstuele elementen die worden nagekeken, de precieze focus van de Schrijfhulp (procesgericht of productgericht) en het type feedback (directief of niet-directief). In het volgende onderdeel komen die specifiekere kenmerken in meer detail aan bod.

Specifieke kenmerken

Zoals eerder gezegd kunnen studenten in de Schrijfhulp Nederlands hun tekst nakijken op drie niveaus (zie Figuur 2). Het eerste niveau (Structuur en samenhang) focust op de zogenaamde *higher order concerns* of tekstuele elementen gerelateerd aan het macroniveau van de tekst. In het tweede (Stijl) en het derde niveau (Spelling) kunnen studenten hun tekst nakijken op de *lower order concerns* of tekstuele elementen gekoppeld aan het microniveau van de tekst. Deze volgorde van *higher order concerns* naar *lower order concerns* stemt overeen met de resultaten van de behoefteanalyses die aangaven dat de meeste problemen in teksten van Vlaamse studenten zich situeren op het niveau van structuur en samenhang; pas in tweede en derde instantie volgen stijl, formulering en spelling (De Wachter

& Heeren, 2011; Tahon, 2012). Bovendien zorgt de impliciete voorkeursvolgorde ervoor dat studenten hun tekst eerst op structuur en samenhang nakijken. Dat is belangrijk, omdat het schrijven van een nieuwe tekst vooral wordt bevorderd door een goed begrip van de eigen tekststructuur (Wischgoll, 2016).

Daarin verschilt de Schrijfhulp Nederlands van schrijfhulpen die ontwikkeld zijn voor tweedetaalleerders, zoals de Schrijfhulp Academisch Engels en de Schrijfhulp Nederlands voor Anderstaligen. In de eerste plaats investeren tweedetaalleerders in vergelijking met moedertaalsprekers nog meer tijd aan de beheersing van grammatica, spelling (*lower order concerns*) en woordenschatgerelateerde issues, vooraleer hun aandacht naar de structuur en opbouw van hun tekst (*higher order concerns*) gaat. Vanuit een technisch perspectief is tekstanalyse bovendien afhankelijk van de correctheid van de woorden. Spelling wordt daarom als eerste tekstniveau aangeboden in de Schrijfhulp Academisch Engels en de Schrijfhulp Nederlands voor Anderstaligen. Pas nadien kunnen studenten hun tekst bijvoorbeeld nakijken op structuur en samenhang.

De Schrijfhulp Nederlands is ontwikkeld ter ondersteuning van het schrijfproces van studenten en past op die manier in de algemene tendens van een productgerichte naar een procesgerichte benadering van schrijven (Dale & Kilgarriff, 2011; Fontana, Caldeira, De Oliveira, Oliveira & Osvaldo, 2006; Gikandi, Morrow & Davis, 2011). Voor het Engels bestaan er al diverse procesgerichte schrijfhulpen, zoals *Amadeus* (Fontana et al., 2006), *Helping Our Own* (Dale & Kilgarriff, 2001) of *Scientific Writing Assistant* (SWAN, Kinunnen, Leisma, Machunik, Kakkonen & Lebrun, 2012), die een tekst niet aan de hand van scores of statistieken evalueren, maar eerder focussen op diverse fasen of zogenaamde 'moves' van het schrijfproces (Harris, 2006). Studenten geven bijvoorbeeld delen van een tekst in de schrijfhulp in, zoals het abstract of de inleiding, en worden zo gestimuleerd om na te denken over hun tekstopbouw en inhoudelijke samenhang. De feedback die dit soort schrijfhulpen genereert, is echter vaak directief en eerder van het juist/fout-principe. De Schrijfhulp Nederlands, daarentegen, geeft geen directieve feedback: mogelijke fouten op het niveau van structuur en samenhang, stijl en spelling worden in de tekst gemarkeerd en voorzien van algemene informatie, tips, voorbeelden en doorverwijzingen naar meer informatie. Studenten bekijken vervolgens de gemarkeerde woorden zelf kritisch en toetsen die af aan de informatie die wordt gegeven. De gemarkeerde woorden zijn bovendien niet noodzakelijk fout. Zo worden signaalwoorden bijvoorbeeld aangeduid in de tekst, zodat de student kan nakijken of hij of zij er gebruikt en op de juiste manier. In een klein pop-upschermpje wordt dan het betekenisaspect van het gemarkeerde signaalwoord aangegeven (Figuur 5).

Schrijfhulp Academisch Nederlands
Cerealeerd door het Instituut voor Levende Talen

KU LEUVEN

Tekst controleren **Tekst vrijmaken**

STRUCTUUR EN SAMENHANG

- Tekstanalyse
- Verwijswoorden
- Signaal- en structuurwoorden**
- Frequente inhoudswoorden
- Vaak terugkerende patronen
- Zinslengte
- Alinea lengte

STIJL

- Formele en archaische woorden
- Passieven
- Omslachtig taalgebruik
- Naamwoordstijl
- Vage en algemene woorden
- Persoonlijk taalgebruik
- Informele, spreektaalige en gekleurde woorden

SPELLING

- Spelfouten
- Aaneenschrijven of niet?
- Afkortingen

Signaal- en structuurwoorden

- Signaalwoorden (omdat, daardoor, wegens...) en structuurwoorden (ten eerste, ten tweede, enerzijds en anderzijds...) verduidelijken de structuur en de onderlinge samenhang in je tekst.
- Ze drukken ook een bepaald betekenisverband tussen je zinnen uit, zoals 'oorzaak' (omdat) of 'gevolg' (daardoor).

De schrijfhulp geeft het betekenisverband van de gemarkeerde signaal- en structuurwoorden in de tekst. Op die manier kun je per aangeduid signaalwoord nagaan of het betekenisverband dat erdoor wordt uitgedrukt ook echt overeenkomt met wat je wilt uitdrukken.

Let wel! Het kan zijn dat sommige woorden zijn gemarkeerd, hoewel ze in de gebruikte context geen signaal- of structuurwoord zijn.

Voor een lijst met signaal- en structuurwoorden, **klik hier**. De lijst kan je inspiratie geven om eens af te wisselen tussen je signaalwoorden.

✓ tekst verwerkt!

Dexter is een Amerikaanse serie bestaande uit acht seizoenen die door Showtime tussen 2006 tot 2013 uitgezonden werd. Het verhaal is gebaseerd op de gelijknamige boekenserie door Jeff Lindsay en werd door James Manos bewerkt tot een succesvolle reeks. Dexter Morgan werkt als bloedspoorpatroononderzoeker bij de afdeling moordzaken van de Miami Metropolitan Police. Maar niet alles is wat het lijkt. 's Avonds komt zijn ware aard flammend boven: al van jongs af aan heeft Dexter een onweerstaanbare drang tot moorden. Zijn adoptievader, Harry Morgan, heeft hem geleerd om met die drang om te gaan en zijn driften te kanaliseren. Harry werkte vroeger zelf bij de afdeling moordzaken waardoor het bekend is met de tips en tricks van de perfecte moord. Harry heeft Dexter een reeks regels aangeleerd om zo uit het vizier van zijn collega's te blijven. De belangrijkste regel die Dexter moet nalieven is dat zijn slachtoffers enkel zware criminelen mogen zijn. Dexter Morgan grijpt in waar het rechtstelsysteem de mist in gaat. De tweede belangrijkste regel is om zo subtiel mogelijk om te gaan in de massa. Dit doet Dexter door onder andere gevoelen te verliezen en een relatie aan te gaan. Zijn 'geliefde' is Rita, een vrouw die werd misbruikt en verkracht door haar ex-man die haar met twee jonge kinderen achterliet. Door voor haar te kiezen, zet Dexter zichzelf in een veilige positie, hij weet dat ze niet hals over kop voor een serieuze relatie zal gaan. Tegen alle verwachtingen in, inclusief die van Dexter zelf, begint hij geleidelijk toch de aanwezigheid van Rita en haar kinderen, Cody en Astor, te appreciëren. Hij voelt zich verantwoordelijk. Zoals een echte vaderfiguur. Dexters vader, Harry, ging er vanuit dat Dexter nooit echte menselijke gevoelens zou ervaren en daarom leek het hem voor Dexters veiligheid noodzakelijk om enkele regels op te stellen. Ook na de dood bleef Dexter zich aan Harry's regels vasthouden.

reden

Figuur 5 Feedback en tekstmarkering voor signaal- en structuurwoorden

Studenten die meer informatie willen, kunnen die indien relevant krijgen via een 'Klik hier'-knop. Voor het gebruik van signaal- en structuurwoorden krijgen ze dan bijvoorbeeld de lijst van Figuur 6:

Betekenisverband	Structuur-/signaalwoord
Opsomming	En, ook, voorts, daarnaast, bovendien, niet alleen...maar ook, zowel...als, noch...noch, daar komt nog bij dat, vooreerst, ten eerste (op de eerste plaats), ten tweede, ten derde, ten slotte († tenslotte), ...
Tegenstelling	Maar, echter, doch, toch, daarentegen, integendeel, evenwel, enerzijds...anderezijds, aan de ene kant...aan de andere kant, in tegenstelling tot, desondanks, daar staat tegenover, niettemin, of...of, ...
Reden	Want, aangezien, omdat, immers, namelijk, derhalve, daarom, vanwege, ...
Oorzaak-gevolg	Doordat, daardoor, waardoor, hierdoor, met als gevolg, ten gevolge van, dit is te danken/wijten aan, de oorzaak hiervan is, bijgevolg, dan ook, ...
Doel-middel	Opdat, om, daartoe, met de bedoeling, waarmee, door middel van, met (be)hulp van, ...
Uitleg, verklaring	Bijvoorbeeld, dat houdt in, dat wil zeggen, preciezer geformuleerd zo, met andere woorden, ter illustratie, ...
Voorbeeld	Bijvoorbeeld, ter illustratie, zo, zoals, stel, neem, ...
Voorwaarde en beperking	Als, indien, wanneer, op voorwaarde dat, tenzij, mits, hoewel, ondanks (het feit dat), weliswaar, tenzij, ofschoon, ...
Vergelijking	Alsof, evenals, eveneens, evenzeer, op dezelfde wijze, zoals ook, hetzelfde is het geval, in vergelijking met, net als, vergelijk, ...
Samenvatting en besluit	Samenvattend, kortom, om kort te gaan, dus, concluderend, de slotsom is, dat betekent, ...

Bron:
-- De Wachter, L. en Van Soom, C. (2008). Academisch schrijven. Een praktische gids. Acco, Leuven.

sluiten

Figuur 6 Extra feedback bij signaal- en structuurwoorden via de 'Klik hier'-knop

De leerwinst van dit type procesgerichte feedback, eerder dan van productgerichte evaluatie, is al aangetoond (Sorensen & Takle, 2005 in Gikandi et al., 2011; Wiliam et al., 2004), zeker bij vaardigheidstraining. Doordat de Schrijfhulp Nederlands de tekst niet beoordeelt, wordt het verantwoordelijkheidsgevoel, de zelfredzaamheid en de autonomie van de student gestimuleerd, wat zijn of haar motivatie en leerproces bevordert (Wang & Peeverly, 1986; Little, 1994 in Boud, 1988). Door de Schrijfhulp te gebruiken, monitort de student bovendien zijn of haar eigen leerproces terwijl hij of zij betrokken is bij de leeractiviteit. Dat is cruciaal voor het aanleren en efficiënt aanpassen van cognitieve strategieën zoals herschrijven, en het resulteert in betere teksten (Wischgoll, 2016).

Doordat de Schrijfhulp Nederlands de tekst niet beoordeelt, wordt het verantwoordelijkheidsgevoel, de zelfredzaamheid en de autonomie van de student gestimuleerd, wat zijn of haar motivatie en leerproces bevordert.

Effectiviteit en gebruikerservaring

De effectiviteit van de Schrijfhulp Nederlands werd onderzocht in twee beperkte effectstudies zonder controlegroep. De twee onderzoeksvragen van beide studies waren (1) of het gebruik van de Schrijfhulp Nederlands op korte termijn leidt tot verbeteringen in een tekst op het niveau van structuur en samenhang, stijl en spelling en (2) hoe studenten die de Schrijfhulp Nederlands gebruiken hun zelfleerproces ervaren. In de eerste effectstudie werden beide onderzoeksvragen onderzocht bij 34 studenten uit het hoger onderwijs van de Associatie KU Leuven; de tweede effectstudie bevroeg 79 laatstejaarsstudenten uit het middelbaar onderwijs (Wyers, 2014). In de beide studies moesten de studenten een eigen al bestaande tekst met behulp van de Schrijfhulp Nederlands herschrijven en een vragenlijst invullen die peilde naar hun schrijfmoeilijkheden en het mogelijke tekstinzicht dat ze na gebruik van de Schrijfhulp kregen. Bijkomende focusinterviews gaven meer gedetailleerde informatie over hun ervaringen en hun zelfleerproces.

Door het kleine totale aantal deelnemers en de beperkte onderzoeksopzet van beide studies kunnen we slechts indicaties en geen sluitende resultaten geven. De teksten van de studenten uit het hoger onderwijs uit de eerste studie verbeterden significant wat betreft het gebruik van passiefconstructies en vage woorden. De teksten van de studenten uit het middelbaar onderwijs vertoon-

den vooral verbetering op het niveau van structuur en samenhang, meer specifiek voor zins- en alinealengte en vaak terugkerende patronen. In beide studies gaven de studenten aan dat het gebruik van de Schrijfhulp het inzicht in hun eigen tekst had verhoogd en hen stimuleerde om te reflecteren over hun eigen schrijfproces. Bovendien beschouwden ze de Schrijfhulp als heel relevant, vooral het onderdeel over structuur en samenhang.

Beide effectstudies hebben de effectiviteit en gebruikerservaringen van de Schrijfhulp op korte termijn en in slechts één herschrijfphase van een tekst onderzocht. Zoals reeds is aangehaald, is de Schrijfhulp Nederlands echter ontwikkeld om studenten te ondersteunen tijdens hun schrijfproces en meer specifiek tijdens opeenvolgende herschrijfphasen van hun tekst. Op basis van onze ervaringen en de gebruikersstatistieken blijkt wel dat studenten de Schrijfhulp herhaaldelijk gebruiken wanneer ze een tekst schrijven. Aangezien het gebruik van de Schrijfhulp het zelfleerproces van studenten lijkt te stimuleren op het moment dat ze in de leeractiviteit betrokken zijn, kunnen we aannemen dat studenten ook op langere termijn betere teksten zullen produceren (Wischgoll, 2016). Die veronderstelling moet echter verder onderzocht worden in een uitgebreider onderzoek.

Conclusie

Schrijfondersteuning gericht op strategieën zoals plannen, structureren en herschrijven bevordert de schrijfvaardigheid van studenten en stimuleert hun zelfregulatie- en zelfleerproces, autonomie, verantwoordelijkheidsgevoel en motivatie. De Schrijfhulp Nederlands beantwoordt aan een reële nood voor dit soort van digitale schrijfondersteuning voor (academisch) schrijven in het Nederlands. De Schrijfhulp markeert bepaalde elementen die problematisch kunnen zijn in opeenvolgende versies van een tekst en voorziet de student van niet-directieve feedback en tips. Beperkte effectstudies hebben aangetoond dat teksten op korte termijn significant verbeteren op een aantal tekstuele kenmerken en dat studenten de Schrijfhulp en de inzichten die de Schrijfhulp hen bijbrengt erg waarderen. In de toekomst zal een grotere effectstudie nog meer resultaten over het gebruik en het effect van de Schrijfhulp genereren. De ontwikkeling van de Schrijfhulp zelf gaat intussen ook verder. Daarbij wordt voornamelijk ingezet op een verfijning van de spellingcorrector.

HOORCOLLEGES VOLGEN – MEER DAN ALLEEN NOTEREN ...

Pieterjan Bonne en Joke Vrijders werken als medewerker taalbeleid bij de dienst Studieadvies van Arteveldehogeschool. Pieterjan heeft interesse in de overgang naar hoger onderwijs en luistervaardigheid. Prof. dr. Jordi Casteleyn is verantwoordelijk voor Didactiek Nederlands, Didactiek Nederlands aan Anderstaligen en Talenbeleid bij Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen).

Deze uitgave van het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs bewijst dat het hoger onderwijs doorspekt is met taalbeleidsinitiatieven, maar toch zijn er slechts weinig initiatieven op luistervaardigheid gericht. Nochtans moeten studenten, zeker aan de start van hun onderwijsloopbaan in het hoger onderwijs, meer luisteren dan spreken of schrijven. Hoorcolleges vormen vaak de meerderheid van de lessen. Onderzoek bij anderstalige nieuwkomers wijst hierbij op de nood aan een hoger startbekwaamheidsniveau voor luisteren (C1) dan voor spreken en schrijven (B2) (Deygers, 2017).

Een belangrijke reden voor de afwezigheid van initiatieven is de onzichtbaarheid van luisteren. De initiatieven die er wel zijn, richten zich op noteren, de productieve kant van luisteren. Naast het onzichtbare karakter is luisteren in het hoger onderwijs ook een individueel proces. Er is in hoorcolleges beperkte interactie met de docent en collega-studenten, waardoor (on)begrip moeilijk duidelijk wordt.

In 2014 had Arteveldehogeschool zich voor het eerst gericht op luistervaardigheid. Samen met het centrum voor volwassenenonderwijs Kisp en Howest leidde dit tot *Ear Openers*: materiaal rond noteren voor studenten en didactische tips voor het geven van een hoorcollege voor docenten (Bonne & Vrijders, 2015; Bonne & Kuggelijen, 2014). In 2016 nam de hogeschool samen met de Universiteit Antwerpen de volgende stap en onderzochten ze het receptieve luisterproces op het niveau van de student. Ze ontwikkelden een tool om de luistervaardigheid zélf (en dus niet alleen het noteren) te verbeteren door in te zetten op metacognitieve strategieën.

De tool

De digitale tool van Arteveldehogeschool en Universiteit Antwerpen is ontworpen om individueel, tijd- en plaatsafhankelijk gebruikt te worden. Docenten kunnen de tool inzetten tijdens de start van het academiejaar ter ondersteuning van bijvoorbeeld een vak Academische Vaardigheden, maar studenten kunnen de tool ook op eigen initiatief gebruiken.

De tool is opgebouwd uit zes sessies. Elke sessie traint metacognitieve strategieën. De derde en vierde sessie hebben aanvullend aandacht voor woordenschatstrategieën, de laatste twee sessies voor noteervaardigheid (zie Figuur 1). De gebruiker kan de sessies willekeurig doorlopen, maar ze worden in deze volgorde aangeboden.

Luistertraining 1	Metacognitieve vaardigheden
Luistertraining 2	
Luistertraining 3	Metacognitieve vaardigheden & woordenschatstrategieën
Luistertraining 4	
Luistertraining 5	Metacognitieve vaardigheden & noteervaardigheid
Luistertraining 6	

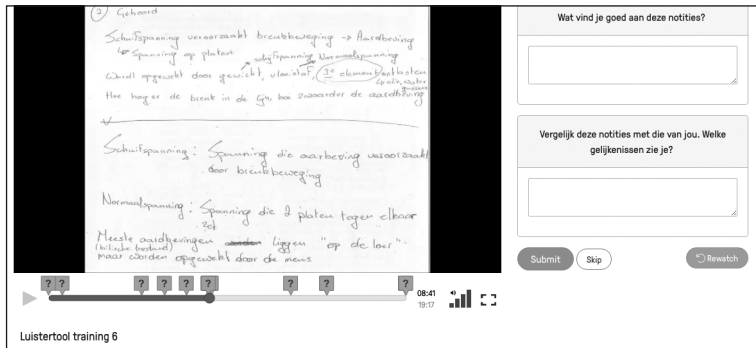
Figuur 1 Opbouw van de sessies

Elke sessie neemt ongeveer dertig minuten in beslag en wordt individueel door een gebruiker doorlopen. Aan de hand van zeven pedagogische fases worden metacognitieve strategieën getraind (Vandergrift, 2014). In elk van deze fases moet de gebruiker een of meerdere metacognitieve strategieën aanwenden: voorspellen/plannen, aandacht selectief of gericht inzetten, monitoren, evalueren en probleem oplossen.

Docenten kunnen de tool inzetten tijdens de start van het academiejaar ter ondersteuning van bijvoorbeeld een vak Academische Vaardigheden, maar studenten kunnen de tool ook op eigen initiatief gebruiken.

Gebaseerd op de inleiding van een hoorcollege moet de gebruiker voorspellen waarover het vervolg van het hoorcollege zal gaan (fase 1). Nadien krijgt hij vier tot acht minuten van dat vervolg te zien. Dit fragment wordt drie keer herhaald. Na de eerste keer moet de gebruiker de initiële voorspellingen nagaan, verbeteren en aanvullen (fase 2). Daarna toetst de gebruiker dit af aan opnames van studenten (*peers*) die hetzelfde fragment zagen en op hun beurt vertellen wat volgens hen aan bod kwam en belangrijk was (fase 3). Elke keer gaat de gebruiker op zoek naar elementen die de *peers* in de video hebben aangehaald, maar die hij heeft gemist of anders heeft begrepen. Hij moet dus onduidelijkheden ophelderen en extra kennis oppikken tijdens een tweede keer luisteren naar het fragment (fase 4). Nadien volgt een opname van een klasdiscussie waarbij de opgenomen *peers* hun bevindingen samenleggen om de kernboodschap van het fragment te reconstrueren. De gebruiker moet corrigeren en aanvullen (fase 5). Tijdens de derde en laatste keer krijgt de gebruiker een laatste kans om de finale details die hij had gemist op te pikken (fase 6). Tot slot is er een reflectie waarbij hij leerdoelen voor een volgend moment noteert (fase 7).

De aandacht voor woordenschatstrategieën en noteren (respectievelijk sessies 3 en 4 en sessies 5 en 6) is ingevoegd na fase 3. Voor woordenschatstrategieën krijgt de gebruiker opnieuw opnames te zien waarin *peers* vertellen welke academische of vaktalige woorden uit het hoorcollege ze niet hebben begrepen en welke wel. Ze lichten ook de gebruikte strategie daarvoor toe. De gebruiker moet aanduiden welke strategieën hij heeft gebruikt en op welke woorden (die hij niet of mis heeft begrepen) hij extra zal letten in fase 4. Voor noteervaardigheid wordt de gebruiker blootgesteld aan verschillende notitievormen. Hij of zij moet kiezen welke de beste zijn, waarom en aan welke goede elementen de eigen notities beantwoorden (zie Figuur 2).



Figuur 2 Voorbeelden van vragen over noteervaardigheid

De ideeën achter de tool

De tool vertrekt vanuit het werk van Vandergrift (2014) rond luistervaardigheid in de tweedetaalverwervingsdidactiek, aangezien er slechts weinig onderzoek over dit thema binnen moedertaalonderwijs voorhanden is. De principes uit tweedetaalverwervingsdidactiek kunnen immers relevant zijn voor de verwerking van academisch Nederlands. Eerst en vooral zijn de leerprocessen die aan de basis liggen van eerste- en tweedetaalverwerving grotendeels dezelfde (Van den Branden, 2010b). Daarnaast komen aspecten van tweede taal terug in academisch Nederlands. Er is onder meer sprake van een eigen register, eigen genres en een eigen woordenschat. Ten derde kan de taalvaardigheid van moedertaalsprekers in twee types verdeeld worden: *basic language cognition* (BLC), de taal-cognitie die alle moedertaalsprekers met elkaar gemeen hebben, en *higher language cognition* (HLC), de specifieke taalcognitie die in een specifieke context wordt verworven (Hulstijn, 2015). Op deze manier is academisch taalgebruik een HLC, die niet door alle moedertaalsprekers gedeeld wordt, en waarvoor men voor onbekende woordenschat (bijvoorbeeld vakjargon en academische woordenschat) teruggrijpt naar de 'moedertaal', in casu niet-academisch Nederlands, om alles te begrijpen.

De pedagogische fases leiden de studenten door de metacognitieve processen en strategieën die belangrijk zijn voor luisteren (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Gebruikers voorspellen de inhoud die ze in het fragment verwachten, en plannen wat ze zullen horen. Ze wegen af of hun initiële hypothesen correct waren, sturen bij en luisteren gericht naar wat ze gemist hebben. Ze formuleren hun kennis, breiden die uit en stellen onduidelijkheden vast.

Fases 3 en 5 steunen op interactie onder deelnemers (Vandergrift, 2014). Om de tool individueel mogelijk te maken, zijn deze fases aangepast volgens de principes van observerend leren of *modeling* (Heeren, 2015), een techniek die haar sporen al heeft verdiend bij schrijven (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). Het observerende karakter van de opdracht steunt op reflectie van de gebruiker. De reflectie versterkt het metacognitieve karakter van de tool (Graham & Harris, zoals geciteerd in Braaksma 2002).

Gebruik en evaluatie van de tool

In het academiejaar 2016-2017 werd aan Arteveldehogeschool een onderzoek bij studenten ($n=549$) uitgevoerd rond luistervaardigheid, metacognitieve strategieën en *self-efficacy* van luistervaardigheid. De betrouwbaarheid van de luistervaardigheidstest was gematigd (Cronbach's alfa = ,48), terwijl deze van de vragenlijsten metacognitie (,78) aanvaardbaar en die van *self-efficacy* (,89) goed waren. De resultaten werden aangevuld met de examenresultaten van de hoorcollegevakken in het eerste semester.

Op basis van de scores van de testen van metacognitie en *self-efficacy* en de leerresultaten werden in het begin van het tweede semester 158 studenten geselecteerd. Deze groep bevond zich in het derde kwartiel van metacognitieve strategieën, *self-efficacy* of de examenresultaten. Minder dan de helft van de uitgenodigde studenten schreef zich in op de tool ($n=73$) en slechts 63 studenten startten met de tool. 33 studenten doorliepen vijf of alle zes sessies (5 $n=18$, 6 $n=15$).

Op het einde van het academiejaar werden alle deelnemers uit het eerste semester terug uitgenodigd voor een herafname van de testen metacognitieve strategieën en *self-efficacy* van luistervaardigheid ($n=293$). Er waren geen significante verschillen bij de *self-efficacy*-test, noch tussen testmomenten, noch tussen condities. Bij de test over metacognitieve strategieën was een significante daling bij de controleconditie, terwijl dit resultaat bij studenten die minstens vijf sessies van de tool doorliepen afwezig was ($F(1,260)=4,18$, $p<,05$, R Squared=0,16). Het gaat hier wel over een minimaal effect en een kleine daling in absolute cijfers (test moment 1: $M=3,87$, $SD=,47$; test moment 2: $M=3,73$, $SD=,46$). Ook deden niet alle studenten mee aan de laatste meting, waardoor een mogelijke bias gecreëerd is. Daarnaast kon de selectie van deelnemers aan de experimentele

conditie scherper, waardoor het significante verschil niet eenduidig verklaard kan worden.

Naast deze kwantitatieve resultaten valt het op dat veel studenten de tool niet volledig afwerkten. Er werd aan de deelnemers gevraagd om gedurende zes weken 30 minuten per week in de tool te investeren en ze kregen ook wekelijks een gepersonaliseerde herinnering. Het motiverende karakter van de tool kan afgezwakt zijn doordat de tool met een breed aanbod van inhoud in de hoorcolleges werkte. Sommige thema's lagen daardoor waarschijnlijk buiten het interesseveld (en de studiekeuze) van de gebruikers. Eveneens speelt de timing, namelijk het tweede semester, een rol. Sommige geselecteerde deelnemers hadden hun studie stopgezet, anderen zagen misschien het nut niet meer in van deze tool omdat ze al waren ingestroomd of het tweede semester al hadden aan-gevat. Er is geen bevraging gebeurd over de redenen voor het afhaken van studenten.

Besluit

Drie belangrijke inzichten komen in deze bijdrage naar voren. Eerst en vooral verdient luisteren meer aandacht. Naast de aandacht voor noteren (studenten) en didactiek (docenten), is ook aandacht voor metacognitieve strategieën aan te raden. Ten tweede heeft de pilootstudie getoond dat er potentieel zit in didactiek en (digitale) tools om metacognitieve strategieën te trainen die van belang zijn voor luistervaardigheid. Tot slot blijft opvolging en begeleiding van studenten bij het gebruik van een digitale tool noodzakelijk om de grote uitval tegen te gaan.

STUDEREN MET DYSLEXIE: DE STANDAARDMAATREGELLEN VOORBIJ

Valérie Van Hees is coördinator van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO). Ze heeft meer dan 15 jaar ervaring in de begeleiding van studenten met dyslexie.

Internationale cijfers tonen aan dat steeds meer studenten met dyslexie instromen in het hoger onderwijs (Hadjikakou & Hartas, 2008; Hatcher, Snowling & Griffiths, 2002; Madriaga et al., 2010). Die studenten ondervinden vaak hindernissen bij hun studies aangezien er van hen verwacht wordt grote hoeveelheden tekst te kunnen verwerken en zelf teksten te kunnen produceren. In deze bijdrage wordt eerst een korte omschrijving gegeven van dyslexie en van de specifieke uitdagingen waarvoor studenten met dyslexie tijdens hun studie komen te staan. Daarna worden de pijlers besproken van een adequaat ondersteuningsaanbod in het hoger onderwijs voor deze groep studenten.

Omschrijving dyslexie

“Dyslexie is een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking” (Stichting Dyslexie Nederland, 2016, p. 7). Dyslexie wordt geoperationaliseerd in drie diagnostische criteria. Het achterstandscriterium verwijst naar een ernstige achterstand voor lezen en/of spellen. Studenten met dyslexie presteren in vergelijking met leeftijdsgenoten bij de zwakste tien procent op valide, betrouwbare en voor het hoger onderwijs genormeerde lees- en/of spellingtoetsen. Ten tweede kunnen deze problemen niet volledig worden verklaard vanuit omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking. Dat betekent niet dat dyslexie niet gepaard kan gaan met andere stoornissen. In dat geval spreekt men van comorbiditeit of een dubbeldiagnose. Ten slotte verwijst het didactisch resistentiecriterium of het hardnekkigheidscriterium (gebrek aan ‘Response to Instruction’ of RTI) naar het feit dat de moeilijkheden op het vlak

van lezen en/of spellen hardnekkig blijven aanhouden ondanks goed onderwijs en individuele remediëring (Ghesquiere, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2012).

Dyslexie komt zoals heel wat andere ontwikkelingsstoornissen meer voor bij jongens dan bij meisjes. De verhouding jongens-meisjes ligt tussen 1,2 tot 1,6 op 1. Dyslexie hangt ook nauw samen met de eigenschappen van de taal (Ziegler & Goswami, 2005). Bij transparante talen zoals onder meer het Fins, waar er een duidelijke een-op-eenrelatie is tussen klank en teken, komt dyslexie minder voor dan bij niet-transparante talen zoals het Engels. In het Nederlands heeft naar schatting 3 tot 4 procent van de bevolking dyslexie (Blomert, 2005; Van den Bos & Verhoeven, 2004). In het hoger onderwijs zijn er nog geen duidelijke cijfers voorhanden, maar het voorkomen wordt geschat op 2 procent (Broeninck & Gorter, 2001).

Verschijningsvorm in het hoger onderwijs

Studenten in het hoger onderwijs met dyslexie vertonen een duidelijke uitval op lees- en spellingtaken ten opzichte van medestudenten. De problemen zijn prominenter bij spellingtaken dan bij leestaken. De stoornis lijkt even uitgesproken te zijn in het Nederlands als in het Engels (Callens, Tops & Brysbaert, 2012).

Wat lezen betreft, uit het probleem zich hoofdzakelijk in een tempoprobleem, hoewel ook meer fouten worden gelezen. Daar waar een gemiddelde student zonder dyslexie in het hoger onderwijs 105 woorden per minuut leest, leest een student met dyslexie maximum 80 woorden per minuut. Niet alleen het woordlezen maar ook het tekstlezen, stillezen en lezen in vreemde talen vragen beduidend meer tijd (Callens et al., 2012).

Op het vlak van spelling bestaan geen typische dyslexiefouten. Studenten met dyslexie maken zowel in het Nederlands als in vreemde talen significant meer fouten tegen alle spellingcategorieën. Proportioneel maken studenten met dyslexie vooral meer fonologische fouten (woorden schrijven zoals je ze hoort, bijvoorbeeld ‘peperclip’ in plaats van ‘paperclip’) dan hun medestudenten. Naast een grote hoeveelheid spelfouten worden er ook opmerkelijk veel fouten tegen het correct gebruik van interpunctie en hoofdletters gemaakt (bijvoorbeeld ‘Januari’ in plaats van ‘januari’) (Tops, Callens, Bijn & Brysbaert, 2014).

Maar het gaat niet alleen om lezen en spellen. Teksten geschreven door studenten met dyslexie worden door lesgevers subjectief beoordeeld als “minder gestructureerd” en “minder aangenaam om lezen” (Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens & Brysbaert, 2013). Het tegelijkertijd actief luisteren en noteren (een zogenaamde dubbeltaak) vormt voor bepaalde studenten met dyslexie een extra struikelblok en kan leiden tot onvolledige, slordige en onoverzichtelijke notities.

Studenten met dyslexie rapporteren meer problemen op het vlak van studievaardigheden, namelijk het verwerken van informatie, faalangst, studiefocus en teststrategieën.

Studenten met dyslexie verschillen niet van hun medestudenten op het vlak van probleemoplossend denken, logisch denken en redeneervermogen, wat ook wel wordt aangeduid met de term ‘vloeiende intelligentie’ (Callens et al., 2012). Op taken die een beroep doen op het ophalen van woorden uit het langetermijngeheugen zijn er wel verschillen tussen de groepen. Dat vertaalt zich dan ook in een lagere gekristalliseerde intelligentie (de vaardigheid om de kennis die in de cultuur aanwezig is - onder andere gesproken taaleigen - te verwerven en effectief toe te passen), wat duidelijk kadert binnen de visie dat dyslexie in eerste instantie een taalstoornis is (Callens et al., 2012).

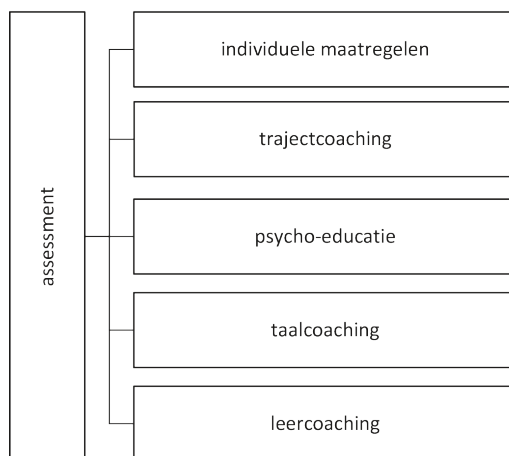
Verder kunnen ook problemen optreden met heel wat andere vaardigheden zoals verbaal geheugen, fonologisch bewustzijn, hoofdrekenen, werkgeheugen en algemene verwerkingsnelheid (Callens et al., 2012). Studenten met dyslexie rapporteren meer problemen op het vlak van studievaardigheden, namelijk het verwerken van informatie, faalangst, studiefocus en teststrategieën. Ze geven aan minder linken te leggen tussen oude kennis en nieuw aangereikte informatie, maken zich meer zorgen over hun studies, weten niet goed hoe ze zichzelf moeten ondervragen, zijn minder gericht op studeren en hebben moeite met planning en organisatie (Tops, Verguts, Callens & Brysbaert, 2013; Meerschaert et al., 2017). Timemanagement blijkt bij studenten met dyslexie een zeer individueel gegeven. Terwijl bepaalde studenten moeite hebben met het inschatten van tijd en het plannen en organiseren van taken, wordt dit bij andere studenten net als sterkte gerapporteerd (Meersschaert et al., 2017). Dyslexie blijkt eveneens een impact te hebben op het academisch zelfvertrouwen. De mate van inzicht in de eigen problematiek en de kennis van de eigen sterktes en zwaktes in combinatie met het begrip en steun van de omgeving spelen hierbij een

belangrijke rol (Meersschaert et al., 2017). Op het vlak van persoonlijkheid worden geen verschillen gedetecteerd tussen de groepen (Tops et al., 2013).

Onderzoek naar de studievoortgang laat zien dat studenten met dyslexie evenveel kans hebben op het behalen van een diploma hoger onderwijs. Gemiddeld genomen doen studenten met dyslexie er wel iets langer over (gemiddeld 4 maanden) en veranderen ze ook iets meer van richting. Wat aan de basis ligt van deze verhoogde kans op studiewijziging en studievertraging, is niet duidelijk (Callens, Tops, Brysbaert & Stevens, 2017).

Begeleiding

Bovengenoemde problemen tonen aan dat dyslexie meer inhoudt dan enkel de voor de hand liggende problemen met lezen en spellen. Er is duidelijk een ruimere problematiek aanwezig die zich uit op verschillende vlakken. Om de uitdagingen te ondervangen is het belangrijk dat instellingen hoger onderwijs naast maatregelen zoals compenserende software, ook inzetten op schrijfvaardigheidstraining en leercoaching. In onderstaande figuur worden de pijlers van een adequaat ondersteuningsaanbod gericht op deze groep studenten in het hoger onderwijs weergegeven.



Figuur 1 Pijlers ondersteuningsaanbod voor studenten met dyslexie

Om de uitdagingen te ondervangen is het belangrijk dat instellingen hoger onderwijs naast maatregelen zoals compenserende software, ook inzetten op schrijfvaardigheidstraining en leercoaching.

Assessment

Niet iedere student met dyslexie is identiek. De noden van de groep studenten kan onderling sterk verschillen. Dit duidt op het belang om bij de start van de opleiding een duidelijk inzicht te krijgen in de specifieke onderwijsbehoeften van de individuele student. Een gestructureerd assessment of handelingsgerichte analyse laat toe om in overleg met de student passende maatregelen en begeleidingen te bepalen. Het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) ontwikkelde voor de instellingen hoger onderwijs een assessmentprotocol, en biedt op zijn website een vragenlijst aan voor kandidaat-studenten om zich op het assessmentgesprek voor te bereiden. Een informatiefiche ‘Studeren met dyslexie’ en specifieke brochures bieden aan studenten en docenten meer informatie over dyslexie, mogelijke ondersteuningsnoden en hoe die kunnen worden opgevangen.

Individuele maatregelen

Studenten met dyslexie hebben recht op redelijke aanpassingen die specifieke drempels zoals een vertraagd leestempo neutraliseren (Codex Hoger Onderwijs artikel II.276, §3). Voorbeelden van onderwijsmaatregelen in het hoger onderwijs zijn het gebruik van compenserende voorleessoftware, het digitaal ter beschikking stellen van studiemateriaal en uitstel van deadlines. Maatregelen inzake evaluatie hebben betrekking op de evaluatievorm en het verplaatsen en spreiden van examens. Voorbeelden van examenfaciliteiten zijn meer tijd voor het afleggen van een schriftelijk examen, meer voorbereidingstijd bij een mondeling examen en het gebruik van een laptop met compenserende software op examens. Er zijn weliswaar grenzen aan deze maatregelen. Zo moeten studenten met dyslexie wel de vooropgestelde leerresultaten behalen.

Trajectcoaching

Het is van belang om begeleiding te bieden bij de studiekeuze en de student in zijn studietraject nauwgezet op te volgen. Het feit dat studenten met dyslexie meer van studierichting veranderen, wijst erop dat een aantal studenten met

dyslexie ook baat kunnen hebben bij studiekeuzebegeleiding. Wanneer bijvoorbeeld de lees- en spellingproblemen dusdanig interfereren met de domeinspecifieke leerresultaten van de opleiding, is het belangrijk om dat te bespreken met de student, en waar nodig de student te stimuleren voor een heroriëntering. Voor studenten met ernstige lees- en spellingproblemen en werkgeheugenproblemen, kan een geïndividualiseerd traject met minder studiepunten een oplossing bieden.

Psycho-educatie

Door informatie te geven over dyslexie wordt de kennis van de stoornis bij de student verruimd en kan hij meer inzicht krijgen in eigen sterktes en zwaktes. Via een open leergesprek leert de student vervolgens de impact hiervan op de studieloopbaan en het dagelijkse leven inschatten. Groepsessies met inzet van passend informatie- en beeldmateriaal en andere relevante bronnen blijken in de praktijk zeer waardevol om tot open leergesprekken te komen waarin studenten met dyslexie onderling ervaringen en tips uitwisselen. Het SIHO pakt dat aan met de ‘Zelfwijzer’ uit het begeleidingsprogramma ‘Wijzer op weg. Studeren en dyslexie’. Die ‘wijzer’ draagt bij tot meer kennis over dyslexie (gemeeten met een kennistest), een verhoogd inzicht in de eigen dyslexie en een beter gebruik van de aangereikte strategieën en hulpmiddelen (Meersschaert, 2017).

Taalcoaching

Naast gerichte remediëring en coaching op het vlak van spelling door bijvoorbeeld het aanbieden van gerichte spellingoefeningen, zijn veel studenten met dyslexie gebaat bij schrijfvaardigheidstraining die hun leert gebruik te maken van een schrijfpad om gestructureerde teksten te schrijven. Via programma's zoals Schrijfwijzer uit ‘Wijzer op weg. Studeren en dyslexie’ of zogenaamde schrijfhulp (bv. *writing clinics*, taalateliers) kunnen studenten met dyslexie stapsgewijs leren hoe ze een gestructureerde tekst kunnen schrijven (Meersschaert et al., 2017). Het is belangrijk dat studenten met dyslexie ook passende hulpmiddelen leren inzetten zoals woordenboeken, spellingscontrole, woordvoorspelers, en voorleessoftware om het correctieniveau van hun schrijfproducten te verhogen. Heel wat instellingen bieden compenserende software zoals *Sprint* of *Kurzweil* aan voor studenten met dyslexie. Via gerichte workshops over de kenmerken en mogelijkheden van deze programma's, leren studenten hoe ze die hulpmiddelen het best kunnen inzetten.

Leercoaching

Daarnaast is leercoaching - het begeleiden en coachen van studenten op het vlak van studievaardigheden - belangrijk om studieproblemen op te vangen. Met de 'Tijdwijzer' en 'Studiewijzer' uit het begeleidingsprogramma 'Wijzer op weg. Studeren en dyslexie' kunnen moeilijkheden met de studiemethode en -planning aangepakt worden. De 'Tijdwijzer' begint met een grondige analyse van en reflectie op de huidige tijdsindeling van activiteiten. Die planningsvaardigheden worden versterkt door middel van opdrachten, effectieve langetermijnplanningen, kortetermijnplanningen en to-dolijstjes. De 'Studiewijzer' helpt om de student via een strategieënvragenlijst inzicht te geven in de eigen studiemethode. Door het werken met eigen studiemateriaal, aangevuld met oefenteksten, wordt via een stappenplan de inhoud van een tekst of cursus doorgenomen en verwerkt, vertrekkende vanuit de leerdoelen. Zo zijn er oefeningen rond het leren inschatten van de leerdoelen, het leren activeren van voorkennis, het globaal lezen van een tekst (met en zonder software), tips voor het begrijpen, het leren verwerken, schematiseren, onthouden, herhalen en controleren van de inhoud van de tekst. Waar mogelijk wordt ingegaan op bruikbare functionaliteiten van de meest courante softwarepakketten. De effectiviteit van de 'Studiewijzer' en 'Zelfwijzer' werd onderzocht met behulp van een pretest- en posttestdesign bij 41 studenten met dyslexie. Na afloop van dit begeleidingstraject rapporteerden de studenten met dyslexie onder meer minder faalangst en minder moeilijkheden op het vlak van studeren (Meersschaert et al., 2017).

Besluit

Dyslexie is een hardnekkige ontwikkelingsstoornis die zich laat voelen tot in de volwassenheid (Hatcher et al., 2002; Swanson & Hsieh, 2009). Het houdt meer in dan enkel de voor de hand liggende problemen met lezen en spellen (Callens et al., 2012). Een standaardpakket van maatregelen lenigt de noden van veel studenten met dyslexie niet. Het is belangrijk dat instellingen hoger onderwijs naast standaardmaatregelen, waar nodig in begeleiding voorzien op het vlak van studievaardigheden en taalvaardigheid zodat studenten adequate strategieën leren inzetten om de kwaliteit van hun teksten te verhogen. Naast deze begeleidingen kan ook trajectcoaching en psycho-educatie van belang zijn.

**WAT WERKT
AAN DE POORT?**



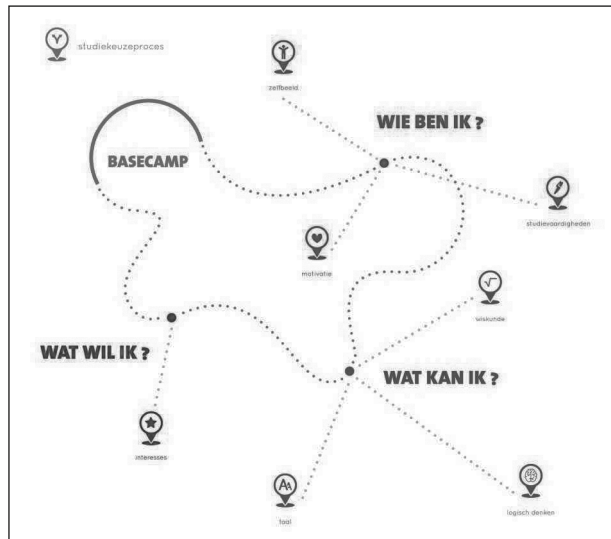
DE PLAATS VAN TAAL IN HET STUDIEKEUZEPROCES: DE COLUMBUS-TOOL

Jordi Heeren is docent academische vaardigheden aan KU Leuven en ontwikkelde als projectmedewerker een deel van de taalcomponent in de Columbus-tool. Hij schreef deze bijdrage samen met de Columbus-expertengroep: Elisabeth Roels, Lien Demulder, Marlies Lacante, Lieve De Wachter, Wouter Duyck, Vincent Donche, Jonas Willems en Sofie Vispoel.

Wat is 'Columbus'?

Een goede studiekeuze maken is erg belangrijk bij de stap naar het hoger onderwijs. Om het studiekeuzeproces te versterken, werd in uitvoering van het Vlaamse regeerakkoord van 2014 het Columbusplatform ontwikkeld. Columbus is een exploratie-instrument om leerlingen een spiegel voor te houden. Sinds 2016-2017 kunnen alle Vlaamse laatstejaarsleerlingen¹ Columbus afleggen via <https://columbus.onderwijskiezer.be>. Een leerling krijgt in totaal vier modules voorgeschoteld, die staan voor punten op een bepaald traject: checkpoints op de Columbusroute (zie Figuur 1).

De route staat symbool voor het studiekeuzeproces. Dat proces is iteratief: het is geen proces dat je eenmaal doorloopt of waarin je een vaste route volgt. De plaats vanwaar de leerling vertrekt en waarnaar hij steeds naar terugkeert, is het 'Basecamp'. Daar moet de leerling zichzelf scoren op verschillende stellingen of uitspraken over zijn studiekeuzeproces, bijvoorbeeld: "Ik heb brochures of websites van verschillende studierichtingen bekeken." In dit checkpoint polsen we in welke mate de leerling zich ervan bewust is dat hij een studiekeuze moet maken, of hij stilstaat bij zijn eigen vaardigheden, of hij al algemene en/of meer specifieke informatie over het hoger onderwijs heeft opgezocht, hoe dicht hij staat bij een beslissing en hoe sterk hij gebonden is aan die keuze.



Figuur 1 De Columbusroute

Een eerste checkpoint op de route is ‘Wie ben ik?’. Daar beoordeelt een leerling zichzelf op uitspraken over zijn zelfbeeld, motivatie en verschillende studievaardigheden rond verwerken en organiseren, bijvoorbeeld:

- Ik ben erg paniekerig als ik een belangrijke toets heb.
- Ik studeer alleen dingen die ik graag doe.
- Als ik zou moeten studeren, stel ik dat studeren te vaak uit.
- Ik breng feiten in verband met de grote lijn van de leerstof.

Een tweede checkpoint ‘Wat wil ik?’ peilt naar de interesses van de leerling over professionele activiteiten en beroepen.

Een derde checkpoint ‘Wat kan ik?’ wil een aantal generieke cognitieve vaardigheden in kaart brengen zoals wiskunde en redeneervermogen. Van meet af aan was het duidelijk dat dit checkpoint ook een taalcomponent zou bevatten. Nationale en internationale studies tonen immers aan dat taalvaardigheid een noodzakelijke voorwaarde is voor studiesucces (De Wachter, Heeren, Marx & Hughe, 2013; Elder, Bright & Bennet, 2007; Heeren, Speelman & De Wachter, ter perse; Van Dyk, 2015). Dit artikel zal ingaan op de component taalvaardigheid en de resultaten die uit de eerste analyses naar voren komen.

Welke taaltests zitten er in 'Columbus'?

Columbus bevaart de taalvaardigheid van leerlingen met twee testen. Er is een test 'talige strategieën', die kennis en strategieën rond leesvaardigheid meet en toetst hoe leerlingen omgaan met nieuwe woordenschat. Daarnaast bevat Columbus de 'LexTALE'-woordenschattest die een schatting van de woordenschatomvang van een leerling weergeeft. Leerlingen moeten namelijk een zekere woordenschatomvang hebben als ze een studie in het hoger onderwijs aanvatten, net als de vaardigheid om efficiënt door teksten te gaan en informatie te verwerken (Berckmoes & Rombouts, 2009a).

Test talige strategieën

De eerste van de twee taaltoetsen in Columbus, de test taalstrategieën, bevaart enkele cruciale talige strategieën die nodig zijn voor het hoger onderwijs, met name lees- en woordenschatstrategieën. Dat lezen, en daarmee samenhangend ook woordenschat, een belangrijke vaardigheid is, ook voor moedertaalstudenten, blijkt uit behoefteanalyses zowel in professionele als academische bachelors (Berckmoes & Rombouts, 2009a; Van Houtven, Peters & Van den Branden, 2012). Bij dat lezen is het individueel verwerken van grote hoeveelheden informatie onder een duidelijke vorm van tijdsdruk een belangrijk struikelpunt. Die tijdsdruk proberen we te simuleren in de taalstrategieëntest door de leerlingen het relatief klein aantal vragen binnen een gegeven tijd te laten oplossen. De bedoeling is dat leerlingen hun leesstrategieën moeten inzetten om de vragen binnen de gegeven tijd op te lossen. De behoefteanalyse van Berckmoes en Rombouts (2009a) toont onder meer aan dat docenten verwachten dat studenten leesstrategieën aanspreken om door hun cursusmateriaal te raken. Daarnaast blijken een solide woordenschatbasis en de mogelijkheid om die verder uit te bouwen onmisbaar voor de verdere studies.

Bij dat lezen is het individueel verwerken van grote hoeveelheden informatie onder een duidelijke vorm van tijdsdruk een belangrijk struikelpunt.

De test bestaat uit 14 items die moeten worden afgelegd binnen een tijdspanne van maximum 15 minuten. De items kunnen worden ingedeeld in enerzijds leesstrategieën en anderzijds woordenschatvragen, waarvan onderzoek aantoont dat ze nauw samenhangen met leesvaardigheid (Alderson, 2000; Grabe, 2004). De moeilijkheid van de woorden werd bepaald aan de hand van frequentie-

ten. In de test moeten leerlingen woorden in contexten plaatsen, synoniemen van woorden in gegeven contexten aanduiden, de tekststructuur van complexe teksten achterhalen, de betekenis van complexe teksten aangeven en tekstdelen in de juiste volgorde slepen. Hieronder (Figuur 2) staan twee voorbeeldvragen.

Voorbeeldvraag 1

Welke structuur herken je in deze tekst?

In België werd de Grote Depressie vooral voelbaar na de devaluatie van de Britse pond in 1931. Daardoor werden de Belgische producten relatief duur op de wereldmarkt, waardoor de export drastisch verminderde (gehalveerd tussen 1929 en 1933). Dat leidde tot een daling van de industriële productie, een stijgende werkloosheid en een daling van de binnenlandse vraag. De Belgische regering volgde in haar crisisbestrijding in grote mate het Franse voorbeeld: ze hield lang vast aan de gouden standaard en voerde een deflatiepolitiek die bespaarde op de productiekosten, vooral op de lonen. Het effect was gering, doordat de prijs van Belgische producten trager daalde dan die van de concurrerende landen. De export had trouwens ook nog af te rekenen met het protectionisme van het buitenland. De crisis hield dus aan.

- tegenstelling
- oorzaak – gevolg
- opsomming
- proces

Voorbeeldvraag 2

Wat is de correcte betekenis (synoniem) van het woord in het vet? Let op de context!

We geven ook de **correlatie** weer tussen politiek vertrouwen en de verwachte financiële situatie van het gezin.

- duidelijke onderlinge samenhang
- verandering van samenhang in de tijd
- verhouding tussen de delen verandert
- behorend tot dezelfde familie

Figuur 2 Voorbeeldvragen test talige strategieën

Eerder onderzoek naar een langere en meer academische variant van deze screening die universiteitsstudenten aan het begin van het academiejaar afleg-

gen, toont aan dat de resultaten op deze test in de faculteiten Letteren, Sociale Wetenschappen, Wetenschappen en Rechten samenhangen met het gemiddelde examenresultaat na het eerste semester (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013). Interessant daarbij is dat de test niet zozeer een voorspeller is van studiesucces, maar wel een duidelijke risicodoelgroep kan aanduiden. Studenten die onder een bepaalde grens scoren, hebben een hoger risico om laag te scoren op de examens, maar omgekeerd gaat de relatie niet op: wie hoog scoort op de taalttest heeft geen garantie op slagen (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013). Dat is logisch aangezien studiesucces een complexe variabele is die bepaald wordt door meerdere factoren, niet louter taalvaardigheid (Davies, 2007). De door de test gemeten strategische vaardigheden zijn niet enkel bij universiteitsstudenten belangrijk, de hogeschool Rotterdam zet sinds 2015 een vergelijkbare strategische taalvaardigheidscreening in, waarbij dezelfde relatie met studieresultaten gevonden wordt (Linthorst, 2017).

Test LexTALE

De tweede taalvaardigheidsmaat in Columbus is de LexTALE-test, ontwikkeld door Lemhöfer en Broersma (2012). Deze test legt zestig letterreeksen voor aan de leerlingen, waarvan veertig een bestaand Nederlands woord en twintig combinaties geen bestaand woord (non-woord) vormen. De leerling duidt dan bij elke reeks letters aan of de lettercombinatie een bestaand of een non-woord vormt (zie Figuur 3). Lemhöfer en Broersma (2012) tonen aan dat deze test, oorspronkelijk ontwikkeld om de woordenschatomvang van een tweede taal te testen, heel praktisch inzetbaar is en een redelijk goed beeld vormt van de woordenschatomvang van tweedetaalleerders. Fonteyne, De Fruyt en Duyck (2014) tonen aan dat deze test ook kan worden ingezet aan de start van het hoger onderwijs om de woordenschatomvang van eerstejaarsgeneratiestudenten te meten. Zij vonden bijvoorbeeld dat LeXTALE een significante bijdrage levert in de voorspelling van slaagkansen aan de faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen (Fonteyne, De Fruyt & Duyck, 2014).

Is deze letterreeks een bestaand woord?

- Conditioneren (Ja/Nee)

Figuur 3 Voorbeeldvraag LexTALE

De taaltesten in Columbus moeten dus beschouwd worden als een peiling naar enkele cruciale vaardigheden die samenhangen met studiesucces, maar zeker niet als een reflectie van het volledige academisch taaldomein.

Beide testen zijn empirisch onderbouwd en hebben een duidelijke relatie met studiesucces (zie ook het artikel van De Moor & Colpaert in deze bundel), maar een kanttekening moet wel gemaakt worden met betrekking tot het taalgebruik in het hoger onderwijs. De taaltesten zijn praktisch afneembare instrumenten die slechts een beperkt deel van het hele taaldomein van het hoger onderwijs weerspiegelen. Naast lezen en woordenschat moeten leerlingen luisteren naar hoorcolleges; notities nemen van gesproken/geschreven/geprojecteerde info; teksten niet enkel lezen, maar ook dieper verwerken en studeren, daarnaast moeten ze werkstukken en antwoorden op examenvragen schrijven. De taaltesten in Columbus moeten dus beschouwd worden als een peiling naar enkele cruciale vaardigheden die samenhangen met studiesucces, maar zeker niet als een reflectie van het volledige academisch taaldomein. Na de test wordt de leerlingen aangeraden om niet enkel genoeg te lezen, maar ook om bijvoorbeeld eens enkele colleges online op te zoeken of ze te volgen tijdens de open lesweek. Zo krijgen ze namelijk een goed beeld van de taalvereisten in het hoger onderwijs.

Wat zijn de eerste bevindingen?

Test talige strategieën

Tijdens de eerste grootschalige afname in schooljaar 2016-2017 legden bijna 12 000 laatstejaarsleerlingen de talige strategieëntest af. De gemiddelde score was 51,13 procent, de mediaan lag op 50 procent. In deze fase werden ook itemanalyses uitgevoerd en keken we na of de tijdslimiet van 15 minuten geldig was. De gegevens van de volgende jaren zullen verder moeten worden geanalyseerd om na te gaan of de tijdslimiet behouden moet blijven dan wel aangepast dient te worden. De vragen werden vervolgens geanalyseerd op moeilijkheid en bij de release van een nieuwe versie in november 2017 werden ze van gemakkelijk naar moeilijk geplaatst, opdat iedereen binnen de gegeven tijdspanne zoveel mogelijk items correct zou kunnen oplossen. Eén vraag werd vervangen omdat ze te gemakkelijk was.

De leerlingen krijgen sinds februari 2018 uitgebreidere feedback waarin ze enerzijds worden vergeleken met de hele groep leerlingen en anderzijds met enkel de leerlingen uit hun eigen onderwijsvorm, namelijk algemeen secundair onderwijs (aso), beroepssecundair onderwijs (bso), kunst secundair onderwijs (kso) of technisch secundair onderwijs (tso)..

Test LexTALE

Tijdens de afname in 2016-2017 legden iets meer dan 11 000 leerlingen de LexTALE-woordenschattest af. De mediaan van de testafnametijd lag op 4 minuten en 75 procent van de leerlingen werkte de test af in minder dan 5 minuten. Dit benadert de 3,5 minuten die de auteurs van LexTALE geven als schatting van de testduur.

Bij een eerste analyse van de resultaten was de gemiddelde score 85 procent, de mediaan lag 1,18 procent hoger dan het gemiddelde. Bij analyse van de items leken minstens 2 items te moeilijk, en een aantal items werd door bijna alle leerlingen (99 procent) juist beantwoord, waaruit je zou kunnen afleiden dat deze items te gemakkelijk zijn. Er werd echter voor gekozen om de originele, gevalideerde test in zijn geheel verder af te nemen tot analyses in het kader van studieresultaten in het hoger onderwijs zijn gebeurd. De koppeling met data uit hoger onderwijs verloopt op dezelfde manier als voor de test talige strategieën. Ook bij deze test krijgen leerlingen sinds februari 2018 in de feedback hun score te zien, net als de vergelijking van hun score met scores van leerlingen uit hun eigen onderwijsvorm en de positionering van hun score ten opzichte van de distributie van scores van leerlingen uit alle onderwijsvormen samen.

Wat is de conclusie en hoe gaat het verder?

Van beide taaltesten weten we dat ze samenhangen met studiesucces, maar dat ze niet als een 'voorspeller' in de strikte zin van het woord kunnen worden gezien (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; Fonteyne, De Fruyt & Duyck, 2014; Heeren, Spielman & De Wachter, ter perse). Dat is belangrijk in het licht van de doelstelling die Columbus vooropstelt. Die is namelijk niet het voorspellen van studiesucces, maar leerlingen een wetenschappelijk onderbouwde spiegel voorhouden en hen waarschuwen als ze een hoger risico lopen om niet te slagen. En dat doen beide testen. Onderzoek toont

Leerlingen krijgen na afname tips over hoe ze de bevroagde vaardigheden kunnen bijwerken, met de boodschap dat de test slechts een momentopname is.

immers aan dat de gemeten leesvaardigheid en woordenschatkennis noodzakelijk zijn in hogere studies.

In welke mate de testen afzonderlijk en gecombineerd voor verschillende richtingen een risicogroep kunnen bepalen, moet nog worden aangetoond. Internationaal onderzoek geeft bijvoorbeeld aan dat de taalvereisten in sommige studierichtingen groter zijn dan in andere en dat taaltesten meer waarde hebben in de taalrijkere opleidingen (Elder, Bright & Bennet, 2007). Verder onderzoek naar de voorspellende waarde van de talige testen afhankelijk van de studierichting die de student verkiest, is daarom nodig. De waarde van de testen zal getoetst moeten worden aan de verschillende achtergrondprofielen van de leerlingen, met specifieke aandacht voor meertalige leerlingen. De combinatie van de talige factoren met de andere cognitieve en niet-cognitieve maten is bijgevolg ook aan de orde. Iemand kan bijvoorbeeld hoog scoren op taalvaardigheid, maar een zeer lage motivatie of een sterk afwijkend interesseprofiel hebben, waardoor het waarschijnlijk moeilijk wordt om goede resultaten te behalen. Columbus biedt alvast een schat aan data om de relatie tussen al deze variabelen en studiesucces in kaart te brengen.

Bijkomend is het niet onbelangrijk dat de lees- en woordenschatvaardigheden die bevroagd worden in Columbus remedieerbaar zijn. Leerlingen krijgen na afname tips over hoe ze de bevroagde vaardigheden kunnen bijwerken, met de boodschap dat de test slechts een momentopname is. Daarnaast worden ze aangemoedigd om hun andere vaardigheden zoals schrijven en luisteren verder aan te scherpen.

Eindnoten

1. De modules 'Basecamp', 'Wie ben ik' en 'Wat wil ik' zijn ook beschikbaar voor voorlaatstejaarsleerlingen.

VOORBEREIDINGSTRAJECTEN VOOR VLUCHTELINGEN EN ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS

Katrien De Bruyn is beleidsmedewerker diversiteit aan Universiteit Gent. Zij bedacht het concept van het Voortraject Hoger Onderwijs voor anderstalige nieuwkomers. **Liesbet Triest** en **Mit Leuridan** zijn talenbeleidsmedewerkers academisch Nederlands aan Universiteit Gent. Zij geven de lessen academische taalvaardigheid in het Voortraject Hoger Onderwijs. **Guido Cajot** werkt al meer dan twintig jaar aan taalbeleid en is ook lector Nederlands in de lerarenopleiding van UC Leuven-Limburg. Hij schreef het projectvoorstel voor het voorbereidingstraject in Limburg en was promotor van het project.

Vluchtelingen zijn altijd aanwezig geweest in het hoger onderwijs maar sinds een aantal jaar zijn ze een meer zichtbare doelgroep. De hogeronderwijsinstellingen zetten recent meer in op een adequaat doelgroepenbeleid en dit in lijn met de strategische doelstellingen van het departement Onderwijs & Vorming. Zo ontstond ook de werkgroep ‘Gelijke Kansen’ van de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR). Op 24 april 2018 organiseerde de werkgroep een colloquium ‘Investeren in vluchtelingen: de rol van universiteiten’. Naar aanleiding daarvan werd een kadertekst geschreven over de noden van vluchtelingen die zich willen voorbereiden op een opleiding in het Vlaamse hoger onderwijs. Het eerste deel van dit artikel gaat in op die noden¹, het tweede deel bespreekt enkele voorbereidingstrajecten als *good practice* om aan deze noden tegemoet te komen².

Noden en knelpunten

Op taalvlak

Vluchtelingen die hoger onderwijs willen volgen, hebben nood aan intensieve taaltrajecten zodat zij het vereiste taalniveau kunnen behalen. Dat niveau wordt door de hogeronderwijsinstellingen zelf bepaald, maar doorgaans geldt dat men voor de toegang tot een Nederlandstalige opleiding het Nederlands moet beheersen op niveau B2 van het Europees Referentiekader (ERK). De

Vlaamse Gemeenschap heeft een regionaal uitgebouwd gesubsidieerd aanbod aan taalcursussen Nederlands waardoor vluchtelingen in hun inburgeringstraject kosteloos een cursus Nederlands kunnen volgen in Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO's). Er zijn echter grote verschillen wat betreft de intensiteit en het niveau van de cursussen. Inhoudelijk wordt gestreefd naar een algemene beheersing van het Nederlands met het oog op maatschappelijke integratie, maar er is minder aandacht voor de specifieke behoeften van taalleerders die zich voorbereiden op het hoger onderwijs.

Er is een sterke nood aan geïntegreerde taalcursussen en authentieke taalleersituaties als voorbereiding op het volgen van hoger onderwijs.

De universitaire talencentra (Linguapolis, ILT KU Leuven, UCT Gent) hebben jarenlange ervaring met het organiseren van taaltrajecten voor snellerende anderstalige volwassenen. Ze bieden intensieve cursussen Nederlands aan die ontworpen zijn voor hoogopgeleiden. De cursussen zijn niet gesubsidieerd, maar worden door de instellingen hoger onderwijs zelf ingericht. De kostprijs wordt echter meestal aangerekend aan de cursist, waardoor die voor vluchtelingen vaak onbetaalbaar zijn. In sommige gevallen zijn er kortingen of beurzen mogelijk, maar dit is afhankelijk van het lokale beleid of de hogeronderwijsinstelling zelf. Hoogopgeleide vluchtelingen met een educatief perspectief hebben de mogelijkheid om in het kader van hun inburgeringstraject een beurs aan te vragen, maar die volstaat enkel voor de inschrijving tot en met niveau A2. Dat is ontoereikend aangezien minstens niveau B2 vereist is.

Naast reguliere taalcursussen bieden de meeste universiteiten begeleiding academisch Nederlands aan. Anderstalige kandidaat-studenten hebben naast een algemene taalbeheersing ook de vraag naar kennismaking met academisch taalgebruik en dit al vóór de start van hun opleiding. Er is een sterke nood aan geïntegreerde taalcursussen en authentieke taalleersituaties als voorbereiding op het volgen van hoger onderwijs.

Op onderwijskundig vlak

De onderwijskundige achtergrond van kandidaat-studenten die willen instromen in het hoger onderwijs is zeer divers. Sommigen hebben enkel het secundair onderwijs voltooid in hun herkomstland, anderen hebben al hoger onder-

wijs gevolgd. Nog anderen hebben al een hogeronderwijskwalificatie op zak, al dan niet met beroepservaring. Toch hebben al deze cursisten nood aan een aanbod dat een brug slaat tussen hun vooropleiding en de gewenste instroomcompetenties van het hoger onderwijs. Dat kan betekenen dat de instroomcompetenties en studievoordigheden louter opgefrist moeten worden, of dat cursisten bepaalde instroomcompetenties nog moeten bijspijkeren of verwerven. Trajectbegeleiding en studiekeuzeoriëntatie zijn dan ook nodig aangezien de Vlaamse hogeronderwijscultuur, met een groot aanbod en vrije studiekeuze, vaak sterk verschilt van de onderwijscultuur in het herkomstland.

Op psychosociaal vlak

Een derde nood betreft de psychosociale moeilijkheden die veel cursisten ervaren. Niet zelden hebben zij trauma's opgelopen of maken zij zich zorgen om achtergebleven familieleden en kennissen. Begeleiding is vaak onbekend terrein. Daarnaast ervaren cursisten vaak een gevoel van sociaal isolement. Contacten uitbouwen met moedertaalsprekers Nederlands, ook Vlaamse studenten, gaat vaak moeizaam. Instellingen proberen hier wel op in te spelen met mentor- of buddysystemen, conversatietafels en praatgroepen. Een voorbeeld daarvan is het project 'Taalmaat' van Universiteit Antwerpen. Studenten van het voorbereidende 'Taaljaar Nederlands voor anderstaligen in een academische context' vormen een team met Nederlandstalige studenten die al een opleiding volgen. Die teams organiseren laagdrempelige taalbijeenkomsten die ze invullen op basis van hun eigen taalniveau, achtergrond, interesse, ervaring en (voor) opleiding. Het project heeft niet alleen als doel de anderstalige studenten informele oefenkansen te geven, maar ook wederzijdse interculturele leermomenten aan te bieden. Daarnaast worden de anderstalige (toekomstige) studenten ook wegwijs gemaakt in het leven als student aan een Vlaamse universiteit, zowel sociaal als academisch.

Op socio-economisch vlak

Een laatste knelpunt is de socio-economische situatie waarin veel vluchtelingen verkeren. Hoogopgeleide cursisten ervaren vaak een gevoel van statusverlies: zij vinden dat zij weer onderaan de maatschappelijke ladder moeten beginnen. Veel cursisten leven immers van een vervangingsinkomen en de druk op een snelle integratie op de arbeidsmarkt is vaak hoog. Of zij al dan niet toelating krijgen om te studeren met behoud van een leefloon, is sterk afhankelijk van het lokale OCMW-beleid. Vaak hebben ze een gezin, wat de druk om studies

met werk te combineren, of snel werk te vinden of gebruik van (kostelijke) kinderopvang vergroot. Cursisten geven in veel gevallen wel blijk van veerkracht en intrinsieke motivatie. Ze willen iets ‘terugdoen’ voor hun nieuwe thuisland en iets betekenen voor de maatschappij.

Vorbereidingstrajecten hoger onderwijs

De afgelopen jaren hebben een aantal hogeronderwijsinstellingen onafhankelijk van elkaar en al dan niet in samenwerking met andere partners het initiatief genomen om voorbereidingstrajecten te ontwikkelen en in te richten. Sommige programma’s bestaan sinds vele jaren en hebben een ruimere doelgroep (anderstalige nieuwkomers), andere zijn specifiek gericht naar vluchtelingen en tot stand gekomen naar aanleiding van de verhoogde instroom van asielzoekers in 2015 en 2016. We bespreken hieronder een traject in Limburg en in Gent.

‘Nederlands hoger onderwijs voor anderstalige nieuwkomers’ in Limburg

Het voorbereidingstraject ‘Nederlands hoger onderwijs voor anderstalige nieuwkomers’ is ontstaan in 2014 in Limburg in het kader van een BIF-project³. De algemene doelstelling:

(..) Het project werkt samen met het hoger en volwassenenonderwijs (Limburg) en de Inburgering- en Integratiesector om de toegang naar hoger onderwijs (inclusief HBO) voor anderstalige nieuwkomers te ontsluiten. Een intensieve taalcursus wordt ontwikkeld met als eindcompetenties Nederlands min. niveau B2 (ERK) en generieke competenties conform het advies ‘instaprofiel van de student hoger onderwijs’ van de VLOR (2012).

In het begin waren naast UC Leuven-Limburg als promotor ook UHasselt, Hogeschool PXL, het Provinciaal Centrum voor Moderne Talen (PCVO) en het Agentschap Integratie en Inburgering betrokken bij dit project. Het werd gefinancierd als speerpuntproject van de Provincie Limburg. In 2017 is het overgedragen aan het PCVO Moderne Talen van Hasselt.

Doelgroep en deelnemersprofiel

Cursisten die in aanmerking komen om deel te nemen, zijn meerderjarig en hebben meestal in hun thuisland al een diploma secundair en/of hoger onderwijs behaald. Daarnaast moeten ze reeds richtgraad 3 van een Centrum voor Volwassenonderwijs (CVO) behaald hebben. Elk jaar nemen er een dertig à veertig meertalige studenten deel.

Opbouw en inhoud

Een voltijds voortraject van één academiejaar was met de beschikbare middelen niet mogelijk waardoor er werd gekozen voor een intensieve taal cursus van vier weken. Die taal cursus werd drie keer per academiejaar aangeboden, zo kon er telkens een andere groep instappen. Voor de taallessen aan het CVO gebruiken de cursisten het handboek 'Taal@hogeronderwijs' (De Wachter et al., 2010) in combinatie met teksten en materialen die aansluiten bij het niveau van de cursisten en hun belangstellingwereld. De verschillen tussen de cursisten op het gebied van onder andere leeftijd, scholingsgraad, cultuur, godsdienst, migratieachtergrond en etniciteit bepalen de keuze voor het gebruikte materiaal. Daarnaast komen thema's aan bod die te maken hebben met de integratie in Vlaanderen. De cursisten verwerven met deze cursus geen nieuwe richtgraad, maar een certificaat (verdieping module 3.2.).

Naast de cursusdagen in het CVO volgen de cursisten ook workshops op de verschillende campussen van de hogescholen en de universiteit. Een belangrijke doelstelling daarbij is hen vertrouwd te maken met het hoger onderwijs. In de workshop van Universiteit Hasselt geeft de lector academisch Nederlands een overzicht van de soorten teksten die studenten moeten schrijven en toont hij voorbeelden van veelvoorkomende schrijffouten. In de workshop van Hogeschool PXL wordt duidelijk gemaakt hoe in hoorcolleges notities genomen moeten worden en leren de cursisten samenvattingen maken. Ook geven studiebegeleiders informatie over de manier waarop studenten een planning moeten maken, inzichtelijk studeren en mondelinge en schriftelijke examens afleggen. Een laatste workshop wordt georganiseerd door UC Leuven-Limburg, namelijk begrijpend lezen. Een dagdeel van die workshop, geleid door een medewerker van het Agentschap Integratie en Inburgering, wordt besteed aan oriëntatie en advies over het studie- en opleidingslandschap.

‘Voortraject Hoger Onderwijs voor Anderstaligen’ in Gent

Het Voortraject Hoger Onderwijs voor Anderstaligen (VTHO) is een eenjarig programma dat meerderjarige anderstalige nieuwkomers voorbereidt op een Nederlandstalige professionele of academische opleiding in het Vlaamse hoger onderwijs, met als doel hun studiesucces te vergroten. Het zorgt ervoor dat kandidaat-studenten een weloverwogen, gepaste studiekeuze kunnen maken, sociaal enigszins kunnen integreren en zich inhoudelijk maximaal kunnen voorbereiden op studies in het Vlaamse hoger onderwijs.

Het VTHO is ontstaan vanuit het ESF-project⁴ Via Educatie Oost-Vlaanderen, en werd voor het eerst georganiseerd in academiejaar 2014-2015. Het is een samenwerking tussen Universiteit Gent (UGent), het Universitair Centrum voor Talenonderwijs (UCT), en IN-Gent vzw, de organisatie die instaat voor de uitvoering van het integratie- en inburgeringsbeleid van de Stad Gent. IN-Gent vzw financiert een halftijdse medewerker voor de algemene coördinatie en begeleiding van de VTHO-studenten. UGent en UCT voorzien financiering voor de lessen Nederlands als Tweede Taal (NT2) en de vakinhoudelijke modules.

Doelgroep en deelnemersprofiel

Om deel te kunnen nemen aan het VTHO moeten deelnemers aan een aantal voorwaarden voldoen. Zij zijn minstens 18 jaar, hebben minstens het secundair onderwijs afgewerkt in hun land van herkomst en willen een Nederlandstalige professionele of academische opleiding volgen. Bovendien moeten zij slagen voor een selectieprocedure die bestaat uit het verplicht bijwonen van een informatiesessie, een uitgebreid intakegesprek waarin ook de sociale situatie in kaart wordt gebracht, een schrijfopdracht en een selectie-interview. Bij de selectie is vooral doorslaggevend of de kandidaat voldoende gemotiveerd is en of er voldoende potentieel aanwezig is om op korte termijn het vereiste taalniveau en de instapcompetenties van het hoger onderwijs te behalen.

Jaarlijks heeft het VTHO twintig à dertig deelnemers. Waar de (linguïstische) achtergrond van de VTHO-studenten in de eerste academiejaren divers was, hebben de meeste studenten nu een vluchtelingenachtergrond met het Arabisch als moedertaal. Ze stromen in met minstens een B1-niveau van het Europees Referentiekader (ERK), met als doel een B2-certificaat te behalen in januari, zodat ze kunnen inschrijven aan een hogeronderwijsinstelling in Vlaanderen.

Opbouw en inhoud

Wat betreft opzet en opbouw is het concept van het VTHO sterk gebaseerd op de zogenaamde schakeljaren die ingericht worden aan hogescholen en universiteiten in Nederland. De eerste schakeljaren in Nederland zagen al het licht in de jaren 80 en hebben als doel om nieuwkomers in Nederland voor te bereiden op hoger onderwijs. Naast Nederlandse taalverwerving bieden ze de deelnemers vakinhoudelijke voorbereiding, studiebegeleiding en kennismaking met de Nederlandse onderwijscultuur.

In het eerste semester van het VTHO wordt vooral ingezet op taalverwerving van het Nederlands als Tweede Taal (NT2). Het VTHO streeft ernaar dat de studenten tegen het einde van het eerste semester de vereiste talige startcompetenties voor hun vervolgopleiding bereikt hebben. Om dit niveau te bereiken krijgen de VTHO-studenten reguliere taalcurricula die worden aangeboden door het Universitair Centrum voor Talenonderwijs van UGent (UCT). Daarnaast volgen zij de module academische taalvaardigheid (ATV) die specifiek focust op academische taalverwerving(sstrategieën). Deze module loopt door in het tweede semester, telkens vier uur per week, gedurende acht weken.

In het eerste semester ligt de nadruk van de module ATV op academische woordenschatverwerving. De studenten krijgen om de twee weken een hoorcollege van een gastprofessor. Die docenten krijgen de boodschap hun taalgebruik niet aan te passen aan de NT2-context, maar net een uiteenzetting te geven zoals aan eerstejaarsstudenten in het begin van het academiejaar, over uiteenlopende vakspecifieke onderwerpen. Die keuze voor gastcolleges komt voort uit onderzoek dat aantoonde dat eerstejaarsstudenten het meest gebaat zijn met receptieve vaardigheden. De productieve vaardigheden winnen pas aan belang tijdens hun studieloopbaan (Deygers, Van Gorp & Van den Branden, 2016).

De gastcolleges duren telkens een uur, waarna een kwartier is voorzien om vragen te stellen. Het tweede uur en de volgende les gaan de studenten aan de slag met de nieuwe input. Eerst bespreken docent en studenten de nieuwe woordenschat, en leggen ze een woorddossier aan. Met dat woorddossier moeten ze thuis actief aan de slag. Die huistaken bestaan uiteenlopend van enkel de woorden in een context zetten, tot een samenvatting schrijven waarin de nieuwe woordenschat actief gebruikt wordt. Daarnaast wordt er tijdens de lessen ingegaan op notitievaardigheden, is er onder andere plaats om te debatteren, examenvragen te beantwoorden en het hoorcollege te toetsen aan een wetenschap-

pelijk artikel. De gastcolleges worden steeds opgenomen zodat de studenten er thuis opnieuw naar kunnen kijken.

Tijdens de gastcolleges is er een studie-adviseur aanwezig die na de les de studenten strategieën aanreikt om fictief de nieuwe leerstof in te studeren. Die focus op studievaardigheden en studiehouding, gelinkt aan attitude en (taal)verwervingsstrategieën, is essentieel voor het leerproces van de student. Van der Westen en Alladin (2014) leggen in hun Voortraject Meertalige Nieuwkomers aan de Haagse Hogeschool de nadruk op het belang van intrinsieke motivatie voor dat leerproces van de student. Zij jagen die motivatie na door studenten zelf werkpunten te laten bepalen voor elke les. Ook in de lessen ATV worden studenten gestimuleerd hun eigen werkpunten op te stellen.

In het tweede semester nemen de studenten opleidingsonderdelen uit de reguliere studieprogramma's op voor maximaal zes studiepunten, en dat met een creditdoelcontract. De bedoeling hiervan is studenten vertrouwd te maken met de reële hogeronderwijsomgeving, zodat zij een goede inschatting kunnen maken van het (taal)niveau en de inhoud van de opleiding en zodat zij, indien nodig, hun studiekeuze nog tijdig kunnen bijsturen. De docent van ATV begeleidt hen naar een van de lessen en bespreekt de notities. Op die manier probeert de docent verder te werken aan de studievaardigheden en (taal)verwervingsstrategieën, binnen de specifieke opleidingscontext.

De studenten die aan het begin van het tweede semester niet voldoen aan de taaltoelatingsvoorwaarden, en dus geen opleidingsonderdelen mogen opnemen, volgen niet enkel extra lessen NT2, maar ook verplicht extra lessen ATV. Die gaan uit van een taakgerichte aanpak: de studenten krijgen aan de hand van authentieke, academische taken begeleiding op maat, in een veilige context waar ze mogen experimenteren. Die benadering stelt het belang van academisch Nederlands als hulpmiddel voor studiesucces centraal. De lesgevers gaan enkel expliciet in op taal(zorg)fouten wanneer die de begrijpbaarheid in de weg staan. De lessen worden gegeven door stagiairs uit de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) Nederlands van UGent. Die samenwerking zorgt er niet alleen voor dat de studenten individueel en intensiever begeleid kunnen worden, maar heeft ook een positief effect op de didactische vaardigheden van de stagiairs (Deygers, 2011).

Naast de lessen NT2 en ATV kunnen de studenten keuzemodules volgen. Tot academiejaar 2017-2018 kozen de studenten voor academisch Engels, Wiskunde

basis, Wiskunde uitbreiding of Basisonderzoeksvaardigheden. Sinds academiejaar 2018-2019 is de keuze uitgebreid met Chemie en Fysica, op vraag van de studenten. Gedurende het hele academiejaar worden de VTHO-studenten intensief begeleid om een definitieve studiekeuze te maken. Dat gebeurt door zowel thematische groepssessies aan te bieden als op individuele basis.

In- en doorstroom in een hogeronderwijsinstelling

Tabel 1 toont de uitstroom van de studenten die het voortraject volledig afgevoerd hebben. In academiejaar 2017-2018 zien we een grotere instroom in het hoger onderwijs: 23 van de 29 studenten zijn gestart met een opleiding in het hoger onderwijs. Ter vergelijking: in Nederland start gemiddeld 61 procent van de schakeljaarstudenten een studie in het hoger onderwijs. Het cijfer is gebaseerd op 1 514 vluchtelingstudenten die tussen 2005 en 2015 een schakeljaar volgden (Teunissen, 2016).

	Academiejaar 15-16	Academiejaar 16-17	Academiejaar 17-18	Totaal
Master	1	3	4	8
Academische bachelor	2	5	8	15
Professionele bachelor	1	4	9	14
HNO5	3	0	1	4
Opleiding buiten het hoger onderwijs	3	0	0	3
Arbeidsmarkt	0	2	2	4
Andere	0	0	3	3
Onbekend	3	0	2	5
	13 studenten	14 studenten	29 studenten	56 studenten

Tabel 1 Uitstroom na het voortraject

Een meerderheid van de VTHO-studenten kiest voor een academische opleiding aan UGent (zie Tabel 2). Het aantal studenten dat instroomt in een professionele bachelor blijkt wel toe te nemen.

	Academiejaar 15-16	Academiejaar 16-17	Academiejaar 17-18	Totaal
Universiteit Gent	3	8	11	22
Hogeschool Gent	0	1	4	5
Arteveldehogeschool	1	2	1	4
Odisee	6	1	2	3
Andere instelling hoger onderwijs	3	0	4	7
	7 studenten	12 studenten	22 studenten	41 studenten

Tabel 2 Uitstroom na een volledig voortraject naar het hoger onderwijs per academiejaar (A)

Wat betreft de doorstroom naar volgende jaren blijken vier van de zeven studenten van het VTHO-jaar 2014-15 nog in opleiding te zijn (instroom in HBO5 inbegrepen). Van de studenten die deelnamen aan VTHO 2015-16 zijn zeven van de twaalf studenten een jaar later nog in opleiding (Tabel 3).

Dat is een vrij behoorlijk resultaat. Er is echter geen cijfermateriaal uit het Vlaamse hoger onderwijs om degelijke vergelijkingen te maken. Cijfers uit Nederland zijn er wel, en die tonen aan dat studenten na een schakeljaar minder goed presteren dan reguliere studenten, omdat ze vaak een zwakker profiel hebben. Vluchtelingen hebben bovendien een verhoogd risico om uit te vallen, vooral tijdens het eerste jaar van het hoger onderwijs. Anderzijds tonen de cijfers uit Nederland aan dat wie geslaagd is voor het eerste jaar hoger onderwijs, een grote kans heeft om de studie succesvol te beëindigen (Teunissen, 2016).

	Academiejaar 15-16	Academiejaar 16-17
De student studeert nog in de gekozen studierichting.	4	7
De student studeert nog maar koos een andere studieinrichting	1	1
De student heeft de studies stopgezet	2	1
Onbekend	0	3
	7 studenten	12 studenten

Tabel 3 Studievoortgang van de voortraject-studenten na één jaar hoger onderwijs

Effect van de voorbereidingstrajecten

Het effect van de voorbereidingstrajecten is moeilijk te meten. Enkel in Gent zijn er kwantitatieve metingen gebeurd over de in- en doorstroom: daar blijkt toch iets meer dan de helft van de instromers nog in de opleiding te zijn na enkele jaren. In de Nederlandse schakeljaren blijkt ook uit kwantitatief onderzoek (Hulsker, 2001; Inspectie van het Onderwijs, 2003; Paalman & De Voogd, 2012) dat er een positief effect is op de studieloopbaan. Studenten die een schakeljaar gevolgd hebben, haken minder snel af in hun vervolgopleiding en zijn doorgaans succesvoller dan wie geen schakeljaar volgde.

Zowel het VTHO als het speerpuntproject werden kwalitatief geëvalueerd. De studenten van het Gentse VTHO beoordelen het traject overwegend positief. De voortdurende monitoring door de stuurgroep zorgt ervoor dat door de jaren heen de selectieprocedures verstrengd zijn, de modules uitgebreid werden en de samenwerking tussen de docenten verbeterde. Als werkpunten geven de studenten aan nog meer interactie te willen, in alle modules. Ook moeten de lesgevers nog meer het nut van de lessen benadrukken. Zeker tijdens de gastcolleges binnen de module ATV focussen de studenten zich te veel op de inhoud, en niet op de vaardigheden die hen aangeleerd worden. Ze willen werken aan hun Nederlands, maar zien soms niet in dat ze ook buiten de NT2-cursussen taal verwerven. De huidige samenwerking tussen de NT2- en de ATV-docent speelt daar wel op in.

Bij de gesprekken met studenten in het speerpuntproject in Limburg vielen twee specifieke talige problemen op: de beheersing van het specifieke vakjargon van het Nederlands en grammaticaproblemen zoals lidwoorden, het vervoegen van werkwoorden en genus, bij schrijven. Bij de vraag welke taalhelp de cursisten voor het hoger onderwijs vooral nodig hadden, waren hun antwoorden heel divers. Zo vroegen ze geregeld of de lessen niet konden gefilmd worden, zodat ze die thuis nog eens opnieuw konden bekijken. De beheersing van het Nederlands bleef vaak een grote zorg van de cursisten en dan vooral het schrijven van teksten, het formuleren van zinnen en het goed uitspreken van klanken en woorden. Voor studiebegeleiding hadden de cursisten nood aan leerstrategieën voor het studeren van hun cursussen en goede voorbeelden, eventueel van medestudenten. Schrijven in het Nederlands bleek moeilijk te zijn, net zoals lezen. Vaak gebruikten ze (online) vertaalwoordenboeken, maar dat kostte uiteraard veel tijd.

Conclusie

Uit een kadertekst van de VLIR over voorbereidingstrajecten hoger onderwijs blijkt dat anderstalige nieuwkomers en vluchtelingen met een educatief perspectief noden hebben op vier gebieden:

- **Onderwijskundig:** Naast studiekeuzebegeleiding moeten ze werken aan studie- en instroomcompetenties.
- **Psychosociaal:** Ze hebben vaak trauma's te verwerken en hebben daarbij hulp nodig.
- **Socio-economisch:** Ze combineren vaak studies en gezin en vinden niet meteen een plaats op de arbeidsmarkt die vergelijkbaar is met hun vroegere status.
- **Taalkundig:** Ze moeten het Nederlands voldoende beheersen om te mogen studeren.

In verschillende regio's zijn voorbereidingstrajecten opgezet om deze specifieke doelgroep toe te leiden naar het hoger onderwijs. Het echte effect van deze trajecten blijkt moeilijk vast te stellen. De projecten verschillen ook sterk op het vlak van duur, doelgroep en de plaats/ intensiteit die de (academische) taalondersteuning krijgt binnen het pakket. Ondanks de verschillen ervaren de deelnemers de initiatieven als zeer positief. Daarnaast wijzen de cijfers uit Gent, het meest intensieve traject, op een voorzichtig positief resultaat qua in- en doorstroom.

Aanbevelingen

De vraag naar voortrajecten is vele malen groter dan het aanbod. Het beperkte aantal deelnemers is enerzijds te wijten aan het feit dat de voorbereidingstrajecten zich richten naar *high potentials* binnen de doelgroep en daardoor een selectieprocedure toepassen. Anderzijds dient het aantal deelnemers vaak beperkt te worden omwille van randvoorwaarden, organisatorische en financiële beperkingen. De meeste voorbereidingstrajecten worden namelijk gefinancierd door de hogeronderwijsinstellingen zelf en hun partners, of zijn afhankelijk van externe projectfinanciering. Deze onzekere financieringsbasis maakt het moeilijk om een langetermijnvisie uit te bouwen. De initiatieven zouden dan ook idealiter deel moeten uitmaken van het instroombeleid van de hogeronderwijsinstellingen.

De onzekere financieringsbasis maakt het moeilijk om een langetermijnvisie uit te bouwen.

Om die beleidskeuze voor instellingen te vergemakkelijken is structurele financiering vanuit de Vlaamse overheid aangewezen. Een decretale verankering van de voorbereidingstrajecten maakt het namelijk mogelijk dat de programma's gesubsidieerd worden en zorgt ervoor dat de programma's integraal opgenomen worden in het systeem van (interne) kwaliteitszorg. Die financiering dient in de eerste plaats om begeleiders van deze trajecten te professionaliseren. Daarnaast moet de studievoortgang van de deelnemers aan de voorbereidingstrajecten gemonitord worden. En ten slotte dient elke instelling in te zetten op een begeleidingsaanbod om de doorstroom van de vluchtelingen te bevorderen.

Eindnoten

1. Leden van de 'Rondetafel Voorbereidingstrajecten' die meewerkten aan dit artikel: Jacqueline Couder, Katrien De Bruyn, Christine Engelen, Parul Goel, Marijke Lenaerts, Sigfried Lievens, Annemarie (Mit) Leuridan, Mohammad Salman, Bie Strypens, Marijke Van Petegem, Katelyne Verstraete, Martina Vukasovic.
2. Het voortraject in Limburg werd beschreven door Guido Cajot, het Gentse traject door Katrien De Bruyn, Liesbet Triest en Annemarie (Mit) Leuridan.
3. EIF staat voor Europees Integratiefonds. Het Fonds liep van 2007 tot 2013. In 2014 werd het EIF samen met het Europees Vluchtelingenfonds en Europees Terugkeerfonds ondergebracht onder één groot nieuw fonds, het *Asiel-, Migratie- en Integratiefonds (AMIF)*. Dit fonds is actief van 2014 tot 2020.
4. ESF is de afkorting van Europees Sociaal Fonds. Het ESF is het belangrijkste Europese instrument om werkgelegenheid te ondersteunen, mensen aan beter werk te helpen en te zorgen voor eerlijker arbeidskansen voor alle EU-burgers. Het werkt door te investeren in Europa's menselijke kapitaal - haar werknemers, haar jongeren en iedereen op zoek naar een baan. De jaarlijkse ESF-financiering van 10 miljard euro verbetert de kansen van miljoenen Europeanen, met name van hen die moeilijk werk vinden.

TAALVOORWAARDEN BIJ HET TOELATINGSBELEID ONDER DE LOEP

Bart Deygers werkt als postdoctoraal FWO-onderzoeker bij het Centrum voor Taal en Onderwijs aan KU Leuven. Zijn doctoraat over talige toelatingsvoorwaarden voor internationale studenten aan Vlaamse universiteiten werd bekroond met de J. Ross TOEFL Dissertation Award.

In deze tekst overlopen we de belangrijkste resultaten van een longitudinaal onderzoeksproject aan de vijf Vlaamse universiteiten waaraan tientallen professoren en honderden studenten deelnamen. Het doel was om enkele gangbare aannames over het toelatingsbeleid voor anderstalige studenten van naderbij te bestuderen en te bepalen waarop die aannames gebaseerd waren en in welke mate ze empirisch onderbouwd zijn. Eerst komt het toelatingsbeleid in Vlaanderen aan bod, gevolgd door de resultaten die uit het onderzoek naar voren kwamen en de daaruit volgende implicaties voor de praktijk.

Het Vlaamse beleid

In vergelijking met Nederland is het gebruik van het Nederlands aan Vlaamse universiteiten strak gereguleerd. Er zijn strikte taalquota vastgelegd, waardoor een internationale student die in Vlaanderen wil studeren zo goed als zeker les zal krijgen in het Nederlands. Om ervoor te zorgen dat die studenten taalvaardig genoeg zijn, zijn er ook taalvoorwaarden voor inschrijving. Net zoals in Nederland en in heel wat andere Europese landen is het B2-niveau de belangrijkste taalvoorwaarde. Dat niveau impliceert dat studenten in staat moeten zijn om de essentie van een complexe tekst te begrijpen, dat ze vloeiend kunnen interageren met moedertaalsprekers en dat ze een duidelijke argumentatie kunnen opbouwen (Council of Europe, 2008).

Universiteiten verschillen wel eens in welke bewijzen van B2-taalvaardigheid ze aanvaarden, maar in de praktijk komt het meestal neer op een certificaat van een taaltoets of een taalopleiding. Aan alle Vlaamse universiteiten worden certificaten van twee B2-toetsen aanvaard: de ITNA (Interuniversitaire Taaltoets

Het doel van het universitaire toelatingsbeleid is om mensen te selecteren die voldoende taalvaardig zijn om deel te nemen aan het hoger onderwijs. Dit toelatingsbeleid rust op enkele veronderstellingen, die echter niet steeds blijken te kloppen.

Nederlands voor Anderstaligen) of STRT (Educatief Startbekwaam). Deze toetsen hebben een behoorlijk verschillende aanpak, maar ze werden allebei gerelateerd aan het B2-niveau en ze kregen allebei het ALTE Q-Mark. Dat is een kwaliteitskeurmerk dat de *Association of Language Testers in Europe* aflevert na een succesvolle audit. Een ander bewijsstuk van B2-taalvaardigheid dat aan elke Vlaamse universiteit aanvaard wordt, is een getuigschrift van minstens één succesvol afgerond studiejaar in het Nederlandstalig secundair of hoger onderwijs.

Het beleid onder de loep: onderzoeksresultaten

Het doel van het universitaire toelatingsbeleid is om mensen te selecteren die voldoende taalvaardig zijn om deel te nemen aan het hoger onderwijs. Dit toelatingsbeleid rust op enkele veronderstellingen, die echter niet steeds blijken te kloppen. De veronderstellingen worden in het volgende deel kort voorgesteld en worden gekoppeld aan algemene conclusies, die de effectiviteit van het beleid enigszins in vraag stellen.

Conclusie 1: B2 is niet steeds voldoende

De niet-Nederlandstalige studenten uit dit onderzoek gaven aan moeilijkheden te hebben om een hoorcollege te volgen aan de universiteit. Ze hebben vooral problemen om het tempo en het accent van lesgevers en medestudenten te begrijpen. Met lezen en schrijven zijn de problemen die ze ervaren doorgaans minder groot, en spreken hoeven ze vaak niet te doen in het eerste jaar. De groepen zijn te groot om regelmatig in interactie te treden en er is geen traditie van interactief onderwijs.

Dat B2-leerders problemen hebben om lessen op universitair niveau te volgen, werd eerder al geobserveerd in een Engelse context (Field, 2011) en werd nu ook bevestigd in Vlaanderen. Het is dus zeker niet zo dat B2-leerders automatisch in staat zijn om te voldoen aan alle taaleisen in een academische context.

Conclusie 2: De realiteit van de les is niet steeds de realiteit van de toets

Het gevoerde onderzoek wees uit dat de belangrijkste taaltoetsen die toegang geven tot Vlaamse universiteiten niet steeds inzetten op de belangrijkste vaardigheden en soms ook aandacht geven aan vaardigheden die (nog) niet belangrijk zijn.

Volgens internationale studenten en Vlaamse docenten moeten studenten vooral twee vaardigheden bezitten bij het begin van hun universitaire studies: logisch argumenteren en lesnotities maken. Twee vaardigheden blijken onbelangrijk te zijn voor beginnende studenten in Vlaanderen: grafieken en tabellen beschrijven en mondelinge presentaties geven. ITNA blijkt wat minder in te zetten op de belangrijkste vaardigheden, terwijl STRT misschien wat te veel aandacht schenkt aan de minder belangrijke.

Conclusie 3: Mijn B2 is niet noodzakelijk jouw B2

Zowel STRT als ITNA zijn adequaat gelinkt aan het B2-niveau, maar toch krijgen dezelfde studenten niet steeds een vergelijkbaar resultaat. Ongeveer één op de vier kandidaten krijgt een ander zak/slaagoordeel op beide B2-toetsen.

Dat de equivalentie tussen STRT en ITNA niet zo hoog is, hoewel ze een ERK-niveau delen, hoeft op zich niet te verbazen. ERK-niveaus zijn immers geen exacte maten, maar kunnen beter gezien worden als continua. Het is dus perfect mogelijk dat twee B2-toetsen een andere plek innemen op het B2-spectrum.

Conclusie 4: Een moedertaalspreker heeft niet altijd een B2

Wanneer Vlaamse studenten aan de start van het hoger onderwijs de schriftelijke STRT-toets afleggen, haalt elf procent het B2-niveau niet. Vlaamse studenten scoren natuurlijk wel hoger dan internationale studenten, maar doen het enkel significant beter op woordenschat en grammatica. De resultaten van dit onderzoek bevestigen eerdere resultaten. We mogen dus zeker niet veronderstellen dat moedertaalsprekers automatisch het taalniveau hebben dat we van internationale studenten verwachten (Hulstijn, 2015).

We mogen dus zeker niet veronderstellen dat moedertaalsprekers automatisch het taalniveau hebben dat we van internationale studenten verwachten.

Conclusie 5: Les volgen in het Nederlands, zorgt niet noodzakelijk voor beter Nederlands

Er is geen bewijs dat internationale studenten beter worden in geschreven of gesproken Nederlands na acht maanden aan Vlaamse universiteiten. Dat resultaat bevestigt ook eerder onderzoek (Knoch, Rouhshad, Oon & Storch, 2015) en toont aan dat een taalbad niet steeds de meest effectieve taalleermethode is.

Beperkt contact met moedertaalsprekers was een belangrijke reden waarom internationale studenten niet beter werden in Nederlands. Doordat ze nauwelijks Nederlandstalige vrienden hadden en doordat ze zich niet thuis voelden in de les, gebruikten de internationale studenten het Nederlands nauwelijks als communicatiemiddel.

Implicaties voor de praktijk

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het toelatingsbeleid in Vlaanderen niet steeds even efficiënt is en dat de toelatingscriteria geen stevige empirische basis hebben. Vlaanderen is echter allerm minst uniek in die zin en de problemen die hierboven aangehaald zijn, doen zich hoogstwaarschijnlijk in heel wat contexten voor. Het beleid in Vlaanderen is namelijk erg representatief voor wat er aan de meeste universiteiten in Europa gebeurt – de zwakke empirische onderbouwing inclusief (Deygers, Zeidler, Vilcu & Carlsen, 2017). Maar wat kunnen beleidsmakers en docenten nu het best meenemen uit deze onderzoeksresultaten en kan er iets gedaan worden om de situatie te verbeteren?

Een eerste mogelijke maatregel is inzetten op gedifferentieerde toelatingsvoorwaarden. Het is duidelijk dat een uniform ERK-profiel niet noodzakelijk overeenstemt met de reële taalvoorwaarden van een doelcontext. Soms zijn de verwachtingen voor de ene vaardigheid eenvoudigweg groter dan voor de andere. Om te vermijden dat studenten worden toegelaten met een taalvaardigheidsprofiel dat niet adequaat is, zouden universiteiten dus kunnen onderzoeken wat hun precieze verwachtingen zijn per vaardigheid en zouden ze hun toelatingsvoorwaarden daarop kunnen afstemmen. Dat zou kunnen betekenen dat studenten B2 moeten hebben voor schrijven, maar C1 voor luisteren.

Daarnaast zouden universiteiten meer kunnen doen om de expertise van internationale studenten te erkennen. Heel wat onderzoek toont aan dat deze stu-

Doordat ze nauwelijks Nederlandstalige vrienden hadden en doordat ze zich niet thuis voelden in de les, gebruikten de internationale studenten het Nederlands nauwelijks als communicatiemiddel.

denten zich zelden thuis voelen in de les. Dat zou deels verholpen kunnen worden door hen expliciet aan bod te laten komen tijdens colleges en hen toe te laten hun expertise te benutten. Een voorbeeld: één van de respondenten uit dit onderzoek studeerde ingenieurswetenschappen in Vlaanderen, maar had in Oekraïne als luchtvaartingenieur gewerkt. Het lijkt bijna gek om geen beroep te doen op de ervaring van dergelijke studenten, en er zo ook voor te zorgen dat ze hun plaats vinden in een studentengroep.

Ten derde zouden universiteiten meertaligheid – en dus niet louter het Engels – kunnen aanvaarden als feit, of zelfs omarmen als sterkte. Dit onderzoek toonde aan dat professoren en studenten soms afkerig staan ten opzichte van niet-moedertaalsprekers. Internationale studenten worden dan vermeden als partners in groepswerk, of worden soms zelfs in groep aangesproken omwille van hun accent. Dergelijke praktijken werken de integratie van internationale studenten niet in de hand en staan ook haaks op de open omgeving die een universiteit zou moeten zijn.

Ten slotte zouden universiteiten naast instroomvoorwaarden ook uitstroomdoelen kunnen formuleren. Wanneer een instelling een student toelaat tot een opleiding, gaat die instelling immers een engagement aan (Byrnes, 2007). En wanneer internationale studenten toegelaten worden met een taalniveau dat mogelijk te laag is om adequaat deel te nemen aan de lessen, zouden universiteiten zich ertoe kunnen of moeten verbinden om die studenten talig te laten groeien, via curriculaire lessen of andere initiatieven.

Meer info

Meer info over de ITNA-test: www.itna.be

Meer info over de STRT-test: www.cnvt.org



IS HET SOP DE KOOL WAARD? EEN ONDERZOEK NAAR DE EFFECTIVITEIT VAN BEGINASSESSMENTS

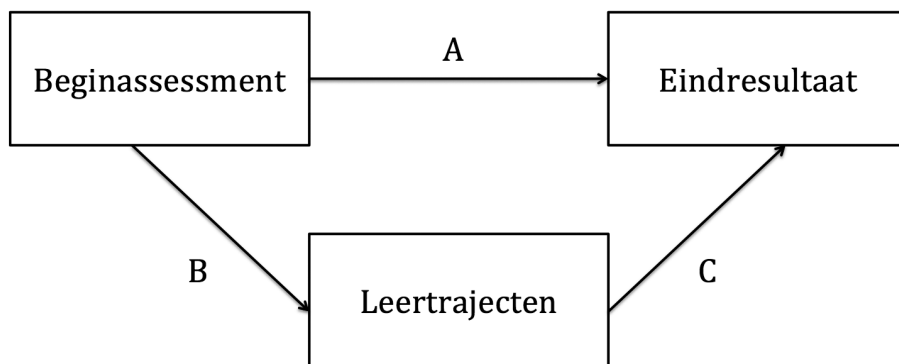
Bart Duriez is doctor in de psychologie en sinds 2014 als onderzoeker verbonden aan Karel de Grote Hogeschool. **Geert Speltinx** is diensthoofd Onderwijsontwikkeling aan Karel de Grote Hogeschool. Hij is verantwoordelijk voor praktijkgericht onderwijsonderzoek, onderwijs- en toetsbeleid, kwaliteitszorg en professionalisering van docenten.

Een beginassessment is een toets waarmee studenten kunnen aantonen dat ze een bepaalde competentie al verworven hebben bij de start van hun opleiding. Beginassessments geven studenten de kans om hun eigen kennis en vaardigheden in te schatten en te bedenken in welke richting ze hun leerproces het best oriënteren. Hiervoor kunnen ze rekenen op ondersteuning en begeleiding vanuit hun opleiding. De resultaten van een beginassessment worden vergezeld van feedback over de geleverde prestatie en aanbevelingen inzake leertrajecten (Gijbels & Speltinx, 2011). Werken met beginassessments was een tijdlang courant binnen de hogeschool, ook voor taalvaardigheid, maar gaandeweg ging men zich afvragen of beginassessments wel zinvol waren. Kiezen studenten die feedback krijgen over hun startcompetenties er effectief voor om een aangepast leertraject te volgen? En verhoogt dat hun slaagkansen?

Om deze vragen te beantwoorden, gingen we in academiejaar 2015-2016 op zoek naar een beginassessment taalvaardigheid dat bij een grote groep studenten werd afgenomen of kon worden afgenomen. Zo kwamen we uit bij *Business English 1* in de opleiding Bedrijfsmanagement. Voor dit opleidingsonderdeel werd in het verleden geen beginassessment georganiseerd maar de vakgroep in kwestie was vragende partij om er één in te richten. Dat liet toe om dit beginassessment in een experimenteel design te gieten. Er werd afgesproken dat het beginassessment bij sommige studenten wel en bij andere niet zou worden afgenomen. Voor studenten die het beginassessment niet zouden krijgen, werd een alternatieve taak bedacht die wel relevant was voor het opleidingsonderdeel, maar die de studenten niet rechtstreeks confronteerde met hun aanvangs-

niveau. Op deze manier wilde deze studie nagaan of het invoeren van een beginassessment zou leiden tot betere eindresultaten.

Als een beginassessment zorgt voor betere eindresultaten, hoe werkt dat dan? Een beginassessment zou ervoor moeten zorgen dat studenten in een aangepast leertraject stappen. Deelname aan een leertraject zou dan op zijn beurt de slaagkansen van studenten moeten verhogen. Deelname aan het leertraject zou zo een verklaring moeten bieden voor het effect van een beginassessment op het eindresultaat. De statistische term hiervoor is ‘mediatie’. Van mediatie is sprake als drie voorwaarden vervuld zijn: (1) de onafhankelijke variabele (deelname aan het beginassessment) heeft een effect op de afhankelijke variabele (het eindresultaat; zie Figuur 1, pijl A), (2) de onafhankelijke variabele heeft een effect op de mediator (het gebruik van leertrajecten; zie Figuur 1, pijl B), en (3) het effect van de onafhankelijke op de afhankelijke variabele (zie Figuur 1, pijl A) daalt significant als de mediator in de analyse betrokken wordt en de afhankelijke variabele tegelijkertijd voorspeld wordt door zowel de onafhankelijke variabele als de mediator (zie Figuur 1, pijl A en pijl C).



Figuur 1 Deelname aan leertrajecten als mediator

Methode

Steekproef en procedure

Aan Karel de Grote Hogeschool bestaat een academiejaar uit vier periodes van elk zes lesweken. Door het grote studentenaantal binnen Bedrijfsmanagement (Aantal = 1133) werd *Business English 1* in 2015-2016 twee keer gegeven: één keer in periode 1 en 2 en één keer in periode 3 en 4. Voor ons onderzoek beperkten we ons tot de studenten die dit opleidingsonderdeel volgden in periode 1 en 2 (Aantal = 615) en meer bepaald tot studenten die waren ingeschreven binnen modeldeeltraject 1 (MDT1; Aantal = 483). Aan Karel de Grote Hogeschool wordt een bacheloropleiding van 180 studiepunten opgedeeld in 3 opeenvolgende modeldeeltrajecten van 60 studiepunten. De keuze om ons te beperken tot periode 1 en 2 was puur pragmatisch: de looptijd van het project liet ons niet toe te wachten op de resultaten van de juni-examens. De keuze om ons te beperken tot MDT1-studenten was ingegeven door het feit dat beginassessments kaderen binnen de maatregelen die de overgang van het secundair onderwijs naar de hogeschool dienen te faciliteren. Hierdoor leek de groep MDT1-studenten (= overwegend generatiestudenten) geschikter dan de groep studenten die een deeltraject volgt dat is samengesteld uit opleidingsonderdelen van meerdere modeldeeltrajecten.

Van de MDT1-studenten die *Business English 1* volgden in periode 1 en 2 werden een aantal achtergrondkenmerken opgevraagd. Deze groep bestond voor 65,6 procent uit mannen. De gemiddelde leeftijd was 19,50 jaar (Standaarddeviatie = 1,43). Qua vooropleiding kwam 11,2 procent uit het beroepssecundair onderwijs (bso), 50,7 procent uit het technisch secundair onderwijs (tso), 0,8 procent uit het kunstsecundair onderwijs (kso), en 35,2 procent uit het algemeen secundair onderwijs (aso). Over 10 studenten was op dit vlak niets geweten. 92,1 procent had de Belgische nationaliteit, 83,9 procent was in België geboren, en 72,5 procent had een grootmoeder langs moederszijde die in België is geboren. Op basis van deze gegevens werden twee variabelen geconstrueerd: vooropleiding en etniciteit. Deze variabelen worden verderop samen met geslacht en leeftijd gebruikt om de equivalentie van de experimentele groepen na te gaan. Voor vooropleiding kregen studenten een 1 als ze uit het beroepssecundair onderwijs (bso) kwamen, een 2 als ze uit het technisch (tso) of kunstsecundair onderwijs (kso) kwamen of als hier geen duidelijke gegevens over waren, en een 3 als ze uit het algemeen secundair onderwijs (aso) kwamen. De restcategorie (= 2) vormt zo de baseline waartegen effecten van een lage (= bso)

en een hoge vooropleiding (= aso) worden afgezet. Voor etniciteit kregen studenten een 0 als ze de Belgische nationaliteit hadden, in België geboren waren en een grootmoeder van Belgische nationaliteit hadden, en een 1 als aan een van deze voorwaarden niet was voldaan (zie Duquet, Gloriaux, Laurijssen en Van Dorsselaer, 2006).

De studenten die *Business English 1* volgden in periode 1 en 2 werden aangespoord om Les 2 bij te wonen omdat men daar een initiële kennistest ging houden. In deze les werden de studenten willekeurig in twee groepen verdeeld op basis van of iemand links dan wel rechts in het lokaal zat. In sommige lessen kreeg de groep die links zat een beginassessment en de groep die rechts zat een alternatieve test. In andere lessen was dat andersom. Het beginassessment was bedoeld om studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau qua Engelse woordenschat en grammatica. Ze kregen feedback op hun prestatie. Welke antwoorden waren fout en waarom? Hoe kan een student zich bijscholen opdat hij of zij dat type fouten niet meer zou maken? De alternatieve taak was wel relevant voor het opleidingsonderdeel, maar verschaftte studenten weinig tot geen inzicht in hun basisniveau. Het betrof de Charles Dickens Webquest, waarbij studenten gevraagd werd om in een aantal korte Engelse teksten over het leven van Charles Dickens antwoorden te zoeken op een reeks vragen, bijvoorbeeld: *'What was the date of Charles Dickens' birth?'* Deze studenten kregen nadien geen feedback op hun prestatie. De les werd bijgewoond door 352 (= 73 procent) van de 483 geselecteerde studenten. Het beginassessment werd afgelegd door 189 studenten, de alternatieve test door 163 studenten.

Wie aan het beginassessment meedeed, kreeg een week later via e-mail meer duiding bij de behaalde score. In deze mail werd gesteld dat, wie een score van minder dan 70 op 100 haalde, het vereiste aanvangsniveau niet had voor *Business English 1*. Deze studenten werd op het hart gedrukt dat ze extra inspanningen zouden moeten leveren om te slagen. Vervolgens werd benadrukt dat ze hun test online opnieuw konden bekijken, dat ze daar konden zien welke fouten ze hadden gemaakt, welke onderdelen extra aandacht vereisten en hoe ze zich daarin konden bijscholen. Studenten die een score van minstens 70 op 100 haalden, kregen te lezen dat hun beginniveau hoog genoeg lag. Ook deze studenten werd op het hart gedrukt dat ze online konden zien welke fouten ze hadden gemaakt, welke onderdelen extra aandacht verdienden en hoe ze zich daarin konden bijscholen. Studenten die niet deelnamen aan het beginassessment kregen een mail waarin allerlei manieren om zich bij te scholen op het gebied van Engels onder de aandacht werden gebracht.

Meetinstrumenten

BEGINASSESSMENT

We kunnen drie groepen onderscheiden: een groep die aan geen enkele test meedeed (Aantal = 131), een groep die de alternatieve test aflegde (Aantal = 163), en een groep die het beginassessment aflegde (Aantal = 189). Eerst onderzochten we via *Oneway Anova's* of de groepen vergelijkbaar waren in termen van de achtergrondkenmerken (= geslacht, leeftijd, vooropleiding en etniciteit). De groep die aan geen enkele test deelnam, was significant ouder dan de groepen die wel deelnamen. De groepen die wel deelnamen, verschilden onderling niet significant van elkaar (Gemiddelde = 20,05, 19,14 en 19,44; $F(2, 480) = 16,00$, $p < ,001$). De groep die aan geen enkele test deelnam, was ook significant vaker van een andere etniciteit dan de groepen die wel deelnamen. De groepen die wel deelnamen, verschilden onderling niet significant van elkaar (Gemiddelde = 0,41, 0,18 en 0,29; $F(2, 480) = 10,11$, $p < ,05$). De groepen verschilden niet significant in termen van geslacht en vooropleiding. Hieruit kunnen we concluderen dat de willekeurige verdeling over de experimentele condities (beginassessment versus alternatieve test) geslaagd was, maar dat studenten die aan geen enkele test deelnamen gemiddeld ouder en vaker van een andere etniciteit waren. De studenten die aan het beginassessment deelnamen (Aantal = 189), haalden gemiddeld 74,59 procent (Standaarddeviatie = 9,56). Van deze studenten slaagde 27,3 procent niet voor het beginassessment. Zij haalden een score < 70 procent. Een regressieanalyse toonde aan dat de score op het beginassessment significant voorspeld kon worden op basis van de achtergrondkenmerken. Die verklaarden 11 procent van de variantie ($R^2 = ,11$; $F(4, 182) = 5,30$, $p < ,001$). Bij nadere inspectie bleek enkel vooropleiding een significante voorspeller ($\beta = ,31$, $p < ,001$). Geslacht, leeftijd en etniciteit droegen niet significant bij aan de voorspelling ($\beta = ,06$, $,10$ en $-,05$, ns).

LEERTRAJECTEN

Na Examen 2 werden studenten gevraagd of ze zich buiten het curriculum om hadden proberen bijspijkeren, hoe ze dat deden (via welke al dan niet vanuit de opleiding aangereikte wegen), en hoeveel tijd ze hieraan besteedden. Concreet werden studenten voor twaalf mogelijke manieren waarop ze hun Engels buiten het curriculum om konden bijspijkeren (zie Tabel 1) gevraagd in welke mate ze van die mogelijkheid gebruikmaakten, hetzij tijdens de lesweken, hetzij vlak voor het examen. De vragen dienden te worden beantwoord op een vijfpunten Likertschaal gaande van 'nooit' (= 1) tot 'heel veel' (= 5). Aan deze bevraging deden 310 studenten mee. Een exploratorische factoranalyse wees op een twee-

factor-oplossing die 36 procent van de variantie kon verklaren. Na Promax-rotatie laadden de vragen waarin gepolst werd naar het gebruik van de door Karel de Grote Hogeschool aangeboden werkvormen (namelijk de zes bronnen voor oefeningen waarmee studenten zelf aan de slag konden) op de eerste factor en de vragen waarin gepolst werd naar andere 'werkvormen' (zoals tv-kijken, lezen of chatten in het Engels) op de tweede factor, ongeacht of een vraag polste naar inspanningen tijdens de lesweken of vlak voor de examens. Van de items die op de eerste factor laadden, werd een gemiddelde score 'schoolse leertrajecten' gemaakt (Cronbach alfa = ,76, Gemiddelde = 1,85, Standaarddeviatie = 0,52). Van de items die op de tweede factor laadden, werd een gemiddelde score 'buitenschoolse leertrajecten' gemaakt (Cronbach alfa = ,84, Gemiddelde = 2,72, Standaarddeviatie = 0,84). Beide variabelen waren niet significant gecorreleerd ($r = ,01$, ns). Uit regressieanalyses bleken de achtergrondkenmerken significante voorspellers voor zowel schoolse ($R^2 = ,05$; $F(4, 358) = 4,61$, $p < ,001$) als buitenschoolse leertrajecten ($R^2 = ,03$; $F(4, 353) = 3,07$, $p < ,05$). Voor schoolse leertrajecten bleken de voorspellende achtergrondkenmerken geslacht ($\beta = -,19$, $p < ,001$) en vooropleiding ($\beta = -,11$, $p < ,05$). Voor buitenschoolse leertrajecten was dat etniciteit ($\beta = ,12$, $p < ,05$). Schoolse leertrajecten trokken dus meer vrouwelijke studenten met een lagere vooropleiding aan. Buitenschoolse leertrajecten trokken eerder allochtone studenten aan.

EINDRESULTAAT

Het eindresultaat voor *Business English 1* bestond uit drie deelscores: 20 procent van het eindresultaat kon worden behaald op een schriftelijk examen aan het einde van Periode 1, 40 procent op een schriftelijk examen aan het einde van Periode 2, en 40 procent op een mondeling examen aan het einde van Periode 2. De resultaten na Periode 1 (= Examen 1) en Periode 2 (= Examen 2) werden afzonderlijk bekeken. MDT1-studenten die deelnamen aan Examen 1 (Aantal = 419) haalden gemiddeld 11,93 op 20 (Standaarddeviatie = 3,59). Van deze studenten slaagde 27,9 procent niet voor dit examen. MDT1-studenten die deelnamen aan Examen 2 (Aantal = 395), haalden gemiddeld 11,31 op 20 (Standaarddeviatie = 2,69). Van deze studenten slaagde 28,9 procent niet voor dit examen. De score op Examen 1 was significant positief gecorreleerd met de score op Examen 2 ($r = ,72$, $p < ,001$, Aantal = 388). De score op het beginassessment was significant positief gecorreleerd met de score op zowel Examen 1 ($r = ,44$, $p < ,001$, Aantal = 167) als Examen 2 ($r = ,46$, $p < ,001$, $N = 163$). Voor zowel Examen 1 als 2 werd via regressieanalyse onderzocht of de scores konden worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken. Deze waren significante voorspellers van de score op zowel Examen 1 ($R^2 = ,20$; $F(4, 338) = 21,44$, $p < ,001$) als Examen 2

($R^2 = ,14$; $F(4, 322) = 13,31$, $p < ,001$). De enige significant voorspellende achtergrondkenmerken bleken vooropleiding ($\beta = ,38$ en $,28$, $p < ,001$) en etniciteit ($\beta = -,16$ en $-,18$, $p < ,01$). Autochtone studenten met een hoge vooropleiding scoorden dus beter op deze examens. Voor de zekerheid gingen we ook na of de willekeurige verdeling over de experimentele condities standhield doorheen de tijd. Vermits niet iedereen deelnam aan Examen 1 en 2, was het immers mogelijk dat de uitval (= niet-deelname aan een examen) systematisch zou zijn (= niet gelijkmatig verdeeld over de condities). Hiervoor werden de experimentele groepen via *Oneway Anova's* vergeleken in termen van deelname aan Examen 1 en 2. De groepen verschilden niet significant van elkaar. Hieruit kunnen we concluderen dat de willekeurige verdeling behouden bleef.

#	Type	Wijze
01	Schools	Oefeningen via www.wrts.nl
02	Schools	Oefeningen via het boek of de app English Grammar in Use
03	Schools	Oefeningen via het online Exercise Book op Blackboard
04	Schools	Oefeningen uit het handboek Business Result
05	Schools	Oefeningen via de website bij het handboek Business Result
06	Schools	Oefeningen via de cd-rom bij het handboek Business Result
07	Buitenschools	Lezen in het Engels
08	Buitenschools	Tv kijken in het Engels met ondertitels
09	Buitenschools	Tv kijken in het Engels zonder ondertitels
10	Buitenschools	Met familie of vrienden praten in het Engels
11	Buitenschools	Chatten in het Engels
12	Buitenschools	Andere (vul aan, bv. bijles): ...

Tabel 1 Manieren waarop studenten hun Engels konden bijspijkeren

Resultaten

Verhoogt het beginassessment het eindresultaat?

Via regressieanalyse voorspelden we de score op Examen 1 en 2 op basis van een dummy-variabele voor groepslidmaatschap (namelijk deelname aan de alternatieve test = 0; deelname aan het beginassessment = 1). De dummy-variabele bleek noch een voorspellende waarde te hebben voor de score op Examen 1 ($\Delta R^2 = ,00$; $F(1, 320) = 0,01$, ns) noch voor de score op Examen 2 ($\Delta R^2 = ,00$; $F(1, 310) = 0,19$, ns).

Deelnemen aan het beginassessment droeg dus niet bij aan het eindresultaat. Doordat de experimentele condities niet verschilden in termen van achtergrondkenmerken, was het niet nodig deze variabelen ter controle mee op te nemen.

Welke rol spelen de leertrajecten?

De oorspronkelijke vraag was er een naar mediatie (zie hoger): Kan de impact van beginassessments op het eindresultaat verklaard worden door de leertrajecten? Aangezien in dit geval niet voldaan was aan de basisvoorwaarde (er is namelijk geen significant verband tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele), kon er geen sprake zijn van mediatie. Dat neemt niet weg dat de vraag of het beginassessment voor een toename in het gebruik van leertrajecten zorgde, nog steeds relevant was. Voor de opleiding bleef het daarnaast uiteraard ook relevant om te weten of de leertrajecten leidden tot een beter eindresultaat.

Via regressieanalyse voorspelden we eerst het gebruik van schoolse en buitenschoolse leertrajecten op basis van de dummy-variabele voor groepslidmaatschap. Die had geen voorspellende waarde voor het gebruik van schoolse leertrajecten ($\Delta R^2 = ,01$; $F(1, 241) = 1,60$, ns), maar wel voor het gebruik van buitenschoolse leertrajecten ($\Delta R^2 = ,02$; $F(1, 236) = 5,12$, $p < ,05$). Omdat we specifiek wilden weten wat het effect was op studenten die de boodschap kregen dat ze het vereiste aanvangsniveau niet hadden, vergeleken we die groep via een *Oneway Anova* zowel met de groep studenten die de boodschap kregen dat hun aanvangsniveau wel hoog genoeg was als met de groep studenten die niet meededen aan het beginassessment, maar wel aan de alternatieve taak. Studenten die het vereiste aanvangsniveau niet hadden, waren meer geneigd gebruik te maken van schoolse leertrajecten dan de twee andere groepen. Die laatste verschilden onderling niet van elkaar (Gemiddelde = 2,10, 1,85 en 1,83; $F(2, 269) = 4,25$, $p < ,05$). Studenten van wie het aanvangsniveau wel hoog genoeg was, waren meer geneigd gebruik te maken van buitenschoolse leertrajecten dan de eerste en de derde groep. Die groepen verschilden onderling niet van elkaar (Gemiddelde = 2,33, 2,91 en 2,55; $F(2, 264) = 9,06$, $p < ,001$). Het beginassessment zorgde er dus voor dat studenten met een laag aanvangsniveau meer gebruik maakten van schoolse leertrajecten dan studenten die positieve feedback kregen of geen feedback kregen en dat studenten met een hoog aanvangsniveau meer gebruik maakten van buitenschoolse leertrajecten dan studenten die negatieve feedback kregen of geen feedback kregen.

Vervolgens werd via regressieanalyse onderzocht of gebruikmaken van de leertrajecten (hetzij schoolse hetzij buitenschoolse leertrajecten) de scores op Examen 1 en 2 konden voorspellen. Omdat zowel het gebruik van de leertrajecten als het eindresultaat significant voorspeld kon worden op basis van de achtergrondkenmerken, werden die als controlevariabelen opgenomen. De achtergrondkenmerken en de indicatoren voor schoolse en buitenschoolse leertrajecten werden respectievelijk in Stap 1 en 2 van een hiërarchische regressieanalyse ingevoerd. Stap 1 werd reeds eerder gerapporteerd. Stap 2 was noch voor Examen 1 ($\Delta R^2 = ,00$; $F(2, 343) = 0,22$, ns) noch voor Examen 2 ($\Delta R^2 = ,01$; $F(2, 347) = 1,52$, ns) significant. Dit betekent dat het eindresultaat niet voorspeld kon worden door variaties in het gebruik van de leertrajecten. Omdat we specifiek wilden weten wat het effect was voor studenten die de boodschap kregen dat ze het vereiste aanvangsniveau niet hadden, werden deze analyses nog eens opnieuw gedaan binnen deze groep. Stap 2 was noch voor Examen 1 ($\Delta R^2 = ,16$; $F(2, 29) = 0,85$, ns) noch voor Examen 2 ($\Delta R^2 = ,02$; $F(2, 28) = 0,73$, ns) significant. Het eindresultaat kon dus ook binnen die groep niet voorspeld worden door het gebruik van de leertrajecten.

Conclusie

Het beginassessment had niet het verhoopte effect. Deelname aan het beginassessment verhoogde het eindresultaat niet, en, al zorgde het voor een verhoogd gebruik van buitenschoolse leertrajecten (= inspanningen die niet direct aan het opleidingsonderdeel gekoppeld waren), het zorgde grosso modo niet voor een verhoogd gebruik van schoolse leertrajecten (= oefeningen die vanuit het opleidingsonderdeel werden aangereikt). Studenten die aan het beginassessment meededen en de boodschap kregen dat ze een onvoldoende hoog aanvangsniveau hadden, maakten wel significant meer gebruik van de schoolse leertrajecten dan studenten die positieve feedback kregen of geen feedback kregen, maar dat verschil was klein. Bijkomende analyses toonden ook dat de leertrajecten niet bijdroegen aan het eindresultaat, wat hun geschiktheid in vraag stelt. Een aantal vragen dringt zich dan ook op, temeer daar de resultaten van die studie in dezelfde lijn lagen als de andere resultaten van het bredere onderzoeksproject naar de effectiviteit van beginassessments (Duriez, Kummu, Sebreghts & Smis, 2016).

Waarom had het beginassessment geen effect?

Een eerste mogelijke verklaring sluit aan bij een studie van McDaniel et al. (2011) waarin werd aangetoond dat tests over het algemeen een efficiënt leermiddel zijn, behalve als ze gehouden worden voor de aanvang van de les of lessenreeks (zie ook Pashler et al., 2007). Studenten zijn nog maar pas aan hun studie begonnen en het bijhorend opleidingsonderdeel is nog niet eens aangevat. Studenten verkeren allicht in de waan dat ze de achterstallige kennis nog wel zullen ophalen en dat de verkregen feedback weinig relevant is. Een tweede mogelijke verklaring is de vaststelling dat zwakkere studenten moeilijker leren uit feedback omdat ze de neiging hebben die als minder relevant te beschouwen (Sheldon, Dunning & Ames, 2014). Daardoor miste de feedback misschien deels zijn doel. Er werd wel moeite gedaan om de feedback zo goed mogelijk te geven (gepersonaliseerd, gedetailleerd en met aandacht voor acties die de student kan ondernemen om bij te leren), maar een mondelinge bespreking was niet haalbaar. Misschien is schriftelijke feedback onvoldoende voor zwakke studenten en zijn een mondelinge nabespreking en verdere opvolging onontbeerlijk (Duriez, Kummu, Sebreghts, Smis & Verweken, 2015). Een derde mogelijke verklaring is de aard van de schoolse leertrajecten: uitsluitend zelfstudiepakketten. Die hebben misschien onvoldoende wervend potentieel. Ze waren ook nieuw, waardoor de effectiviteit ervan nog niet vaststond. Dat sluit uiteraard mondtot-mondreclame onder studenten uit. Een vierde mogelijke verklaring is dat er geen voortgangstoetsen werden gehouden. Die zouden studenten kunnen helpen om hun progressie te monitoren.

Kunnen beginassessments zinvol ingezet worden?

Het is niet onmogelijk dat beginassessments wel degelijk kunnen bijdragen aan studiesucces als er een duidelijk traject op volgt, met effectieve leertrajecten en studievoortgangstoetsen. Voorwaarde is dan wel dat er gezorgd wordt dat de studenten die de leertrajecten nodig hebben, daar ook effectief instappen. Men zou kunnen overwegen zwakke studenten hiertoe te verplichten, bijvoorbeeld door te opteren voor een *opt-out* eerder dan een *opt-in*, waarbij wie voldoende scoort, wordt vrijgesteld. Wil men niet overgaan tot studenten verplichten, dan is het nodig zwakke studenten te motiveren. Daartoe volstaat schriftelijke feed-

Maar uiteraard is het niet voldoende om zwakke studenten aan te sporen om in een leertraject te stappen. De leertrajecten moeten ook effectief zijn.

back misschien niet. Een begeleidend gesprek kan hierbij helpen. Een dergelijk gesprek geeft studenten inspraak in hun leerproces. Op die manier kan je hen namelijk de mogelijkheid bieden te reflecteren over hun resultaat, de verkregen feedback, en de wijze waarop ze zich verder kunnen ontwikkelen (Duriez et al., 2015). Maar uiteraard is het niet voldoende om zwakke studenten aan te sporen om in een leertraject te stappen. De leertrajecten moeten ook effectief zijn. In dit geval bleken de leertrajecten niet te leiden tot een verhoging in studiesucces. Een kwaliteitscontrole op de aangeboden leertrajecten lijkt daarom onontbeerlijk.

Er werd ook aangestipt dat onderzoek aantoonde dat zwakkere studenten moeilijker leren uit feedback omdat ze de neiging hebben die als minder relevant te beschouwen (Sheldon et al., 2014). Studievoortgangstoetsen kunnen hier een belangrijke rol vervullen. Ze dragen immers de potentie in zich om leren zichtbaar te maken en de zelfinschatting van studenten te verhogen (Hattie, Masters & Birch, 2016). Studievoortgangstoetsen zijn trouwens niet enkel voor studenten nuttig. Ze kunnen ook docenten aansturen. Die krijgen hierdoor meer zicht op het leren van studenten. Wat zijn de moeilijke stukken uit de cursus? Welke hiaten zitten er in de kennis van studenten? Daar kunnen docenten vervolgens op inspelen.

TAAL TELT. TAALSCREENING IN HET EERSTE JAAR HOGER ONDERWIJS OM STUDIESUCCES TE BEVORDEREN

An De Moor is talenbeleidcoördinator van hogeschool Odisee en KU Leuven campus Brussel en Gent. Daarnaast is ze bestuurslid van de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren. **Tom Colpaert** is als senior expert verbonden aan de dienst Kwaliteit en Beleid van hogeschool Odisee.

Inleiding

Taalvaardigheid van studenten wordt vaak als voorwaarde gezien voor een succesvolle studie (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; Van der Westen & Wijsbroek, 2011). Ook de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren kaart het belang van taal in het hoger onderwijs van de 21^{ste} eeuw aan in haar adviesrapport ‘Vaart met taalvaardigheid’ (Raad voor Nederlandse Taal en Letteren, 2015). Dat studenten in het hoger onderwijs deze taalvaardigheid onder de knie hebben, is echter niet vanzelfsprekend. Ze blijken immers enige moeite te hebben met onder meer analyseren, redeneren en schrijven (Herelixka & Verhulst, 2014).

Aan hogeschool Odisee leggen alle nieuwe studenten verplicht een taaltest af na instroom. Die taaltest vormt het beginpunt van een taalondersteuningstraject voor studenten die mogelijk studieproblemen zullen ondervinden door een gebrekkige taalvaardigheid (De Wachter & Heeren, 2013; De Wachter et al., 2013). De test, ontwikkeld door het Instituut voor Levende Talen van de KU Leuven, onderzoekt de kennis en talige strategieën van de studenten, zoals inzicht in de betekenis van woorden en in de structuur van een alinea of opbouw van een tekst. Deze taalscreening heeft in de eerste plaats een sensibiliserende functie. Toch blijkt de test een significante voorspeller van examenresultaten te zijn. Het onderzoek van De Wachter et al. (2013) toont dat vooral studenten onder een bepaalde drempel een hoger risico lopen om het minder goed te doen: taal is geen voldoende, maar wel een noodzakelijke voorwaarde voor studiesucces.

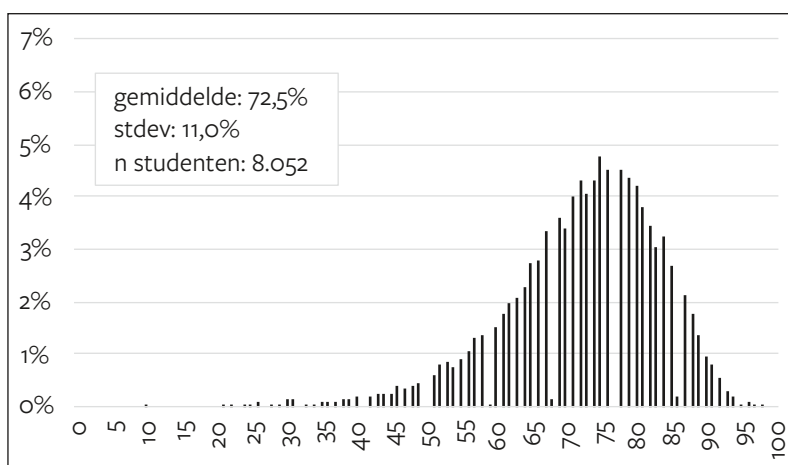
Meten is weten: daarom zette hogeschool Odisee op vraag van de Stuurgroep talenbeleid en in samenwerking met de Dienst Kwaliteit en Beleid een vergelijkend onderzoek op. Daarbij werden de verbanden tussen die hogeschoolbrede taaltest, een aantal diversiteitsindicatoren en het studiesucces geanalyseerd. In dit artikel zullen we nagaan wat de samenhang van de taalscreening met studiesucces is en hoe bepaalde achtergrondvariabelen samenhangen met het taaltestresultaat.

Taaltestscores en samenhang met achtergrondvariabelen over de periode 2013-2017

Op verzoek van de Stuurgroep talenbeleid van Odisee analyseerde de dienst Kwaliteit en Beleid de resultaten van de taalscreenings van de nieuwe eerstejaarsstudenten van de academiejaren 2013-14 tot en met 2016-17 in de professionele bacheloropleidingen. Odisee telt 25 professionele bacheloropleidingen in 6 studiegebieden: Onderwijs, Handelswetenschappen en Bedrijfskunde, Sociaal-Agogisch Werk, Gezondheidszorg, Biotechniek en Industriële Wetenschappen. De resultaten werden bekeken in functie van de vooropleiding van de student, het geslacht en de leeftijd van de student, het diploma van de moeder en het al dan niet hebben van een migratieachtergrond. Daarbij werd ook de link gelegd met de onderwijsprestaties in het eerste inschrijvingsjaar, namelijk het jaar waarin ze de taaltest aflegden.

We baseerden ons bij de keuze voor deze kenmerken onder meer op onderzoek bij eerstejaarsstudenten van de universiteit van Antwerpen. Uit studies op basis van administratieve data die betrekking hebben op de volledige studentenpopulaties in Vlaanderen komt duidelijk naar voren dat geslacht, leeftijd, sociaal-economische status (SES) en de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs een invloed hebben op de slaagkansen van generatiestudenten in het Vlaams hoger onderwijs (Declercq & Verboven, 2010; Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009; Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010; Rombaut, Cantillon & Verbist, 2006; Smedts, Van Landeghem & Van Damme, 2011). Omdat op de Odisee-campus Brussel een groter aantal studenten met een migratieachtergrond ingeschreven is dan op de Oost-Vlaamse campussen namen we dit kenmerk op in ons onderzoek. Docenten geven ook aan dat deze groep meer nood heeft aan taalondersteuning.

Enkel gegevens voor studenten van reguliere trajecten werden in rekening gebracht (geen afstandsonderwijs of trajecten voor volwassenen). Als een student in de beschouwde periode meerdere keren deelnam aan de taalscreening, werd enkel het resultaat van de eerste screening in de analyse behouden. Ten slotte zijn ook enkel die studenten opgenomen die zich in hun eerste inschrijvingsjaar niet uitschreven en minimum één examen aflegden. Uiteindelijk is de analyse gebaseerd op 8 052 taaltestresultaten, op een totaal van 10 190 afgelegde taaltests in die periode van vier academiejaren. In Figuur 1 tonen we de verdeling van de scores. De maximale score op de taaltest bedraagt 100. De figuur toont hoeveel procent van de studenten een bepaalde score behaalde.



Figuur 1 Puntenverdeling taaltests 2013-14 tot 2016-17

De gemiddelde score bedraagt 72,5 procent. Twee derde van de studenten behaalt minstens een score van 70 procent. Een interessante vraag is of de puntenverdeling verschilt in functie van een aantal achtergrondkenmerken van een student, namelijk geslacht, leeftijd, vooropleiding secundair onderwijs, sociaal-economische status (SES, gemeten als het diplomaniveau van de moeder) en het al dan niet hebben van een migratieachtergrond. Indien er voor een kenmerk geen info beschikbaar was voor een bepaalde student, dan wordt die student weggelaten uit de analyse voor dat kenmerk.

Als eerste bekeken we de persoonlijke achtergrondvariabelen geslacht en leeftijd. Vrouwelijke studenten zijn oververtegenwoordigd in de taalscreenings. Ze doen het globaal genomen ook iets beter dan hun mannelijke collega's met

een score van respectievelijk 72,9 procent en 72,1 procent. Dit verschil is statistisch significant, maar verwaarloosbaar klein ($d = 0,07$). De 18-jarigen presteren beter dan de studenten die ouder zijn: 74,2 procent ten opzichte van 71,8 procent voor de 19-jarigen, 69,7 procent voor de 20-jarigen en 71,6 procent voor de studenten ouder dan 21. Studenten ouder dan 18 jaar hebben vaak schoolachterstand opgelopen. Bemerkt wel dat alle bso-studenten (uit het beroepssecundair onderwijs) minstens 19 jaar oud zijn in deze analyse: om hoger onderwijs te kunnen starten, dienen zij immers een zevende jaar te hebben gevolgd. Aangezien studenten met een bso-vooropleiding zwakker scoren op de taalscreening, halen zij het gemiddelde van de studenten ouder dan 18 naar beneden. Zonder bso-studenten bedraagt de gemiddelde score van de +18-jarigen 72,8 procent.

Op het gebied van vooropleiding komen duidelijke verschillen naar boven. De meerderheid van de taaltests werd ingevuld door studenten met een vooropleiding technisch secundair onderwijs (tso) (4 199 taaltests), gevolgd door studenten met een vooropleiding algemeen secundair onderwijs (aso) (2 957) en tot slot een aanzienlijk aantal studenten afkomstig uit het beroepssecundair onderwijs (bso) (511). Studenten met een andere vooropleiding laten we buiten beschouwing. Studenten met een aso-vooropleiding halen gemiddeld de hoogste score (77,7 procent). Bij de studenten uit het tso ligt deze lager (70,5 procent) en voor de studenten die een bso-opleiding volgden, is dat nog lager (59,8 procent). De standaardafwijking of spreiding in de scores ligt iets hoger bij de studenten afkomstig uit het bso.

Ook de sociaal-economische status (SES) van de student is een belangrijke variabele. De meerderheid van de studenten heeft een moeder met een diploma hoger onderwijs (3 029 studenten). De groep van studenten van wie de moeder hoogstens een secundair diploma behaalde, is iets kleiner (2.663 studenten) en 12,2 procent van de studenten heeft een moeder die geen diploma secundair haalde. De gemiddelde scores op de taalscreening voor de twee eerste groepen liggen vrij dicht bij elkaar, respectievelijk 75,5 procent en 73,3 procent. Voor de studenten van wie de moeder geen diploma secundair onderwijs behaalde, is er wel een duidelijk verschil: die studenten halen gemiddeld slechts 68,7 procent.

Het in acht nemen van SES is belangrijk bij het bestuderen van studenten met een migratieachtergrond (zie Tabel 1). Zij hebben vaker een lagere SES en daar ligt dan ook een deel van de verklaring van hun lagere score (Cummins, 2017). Volgens de definitie gehanteerd in Odisee heeft een student een migratieachtergrond als hij zijn diploma secundair onderwijs in België heeft gehaald én

minimum één ouder en/of minimum twee grootouders een andere nationaliteit dan de Belgische hebben. Bij de studenten zonder migratieachtergrond heeft 48,5 procent een moeder met een diploma hoger onderwijs, bij de studenten met migratieachtergrond is dat 31,9 procent. Kijken we naar het aandeel studenten met een moeder zonder diploma secundair, dan is dat voor de studenten zonder migratieachtergrond 9,7 procent en voor de studenten met migratieachtergrond 28,9 procent. In beide groepen heeft ongeveer 40 procent een aso-vooropleiding. Voor de andere vooropleidingen loopt het verschil op: 54,8 procent van de studenten met migratieachtergrond heeft een tso-achtergrond, bij de andere groep is dat 50,7 procent. Het aandeel studenten uit het bso ligt bij de studenten met migratie-achtergrond dubbel zo hoog (9,4 procent versus 4,3 procent). De studenten met een migratieachtergrond halen ook gemiddeld een lagere score: 65,9 procent, ten opzichte van 74,2 procent voor de studenten zonder migratieachtergrond. Maar ook hier is de spreiding voor de eerste groep groter (11,9 tegenover 10,1).

Achtergrondkenmerk studenten		Migratieachtergrond	Geen migratieachtergrond
Diploma moeder	Hoger onderwijs	31,9%	48,5%
	Secundair onderwijs	39,2%	41,8%
	Geen secundair onderwijs	28,9%	9,7%
Vooropleiding	aso	35,8%	45%
	tso	54,8%	50,7%
	bso	9,4%	4,3%

Tabel 1 Studenten met of zonder migratieachtergrond, verdeeld volgens achtergrondkenmerken 'diploma moeder' en 'vooropleiding'

Om de samenhang tussen de scores op de taalscreening en de achtergrondkenmerken statistisch uit te drukken, maken we gebruik van een regressie-analyse met dummy-variabelen. Concreet voorspellen we de score op de taalscreening in functie van de hierboven beschreven achtergrondkenmerken. Vervolgens gaan we na hoe die score wijzigt als een bepaald achtergrondkenmerk van de student verandert, maar de andere gelijk blijven. Als uitgangspunt nemen we een vrouwelijke student, zonder migratieachtergrond, met een aso-vooropleiding, wiens moeder maximaal een diploma secundair heeft gehaald en die maximum 18 is. De regressieanalyse leert ons dat een student met

een dergelijk profiel een geschatte score van 79,1 procent op de taalscreening heeft.

Als we telkens een variabele wijzigen, en de andere dus constant houden, dan verkrijgen we volgende resultaten: als de student een migratieachtergrond zou hebben, dan zou de geschatte score zakken met 6,3 procent. Indien de moeder niet over een diploma secundair onderwijs (SO) zou beschikken, zou die score afnemen met 2,4 procent. Het hebben van een hoger onderwijsdiploma (HO) zorgt voor een stijging van 0,8 procent. Bso-studenten scoren 15,8 procent minder, tso-studenten 6,8 procent. Die effecten zijn significant op niveau $p < 0,05$, geslacht en leeftijd (binair: ofwel maximum 18 jaar, ofwel ouder) zijn dat niet. Tabel 2 toont de resultaten van de regressieanalyse. De score op de taaltest wordt echter bepaald door nog heel wat andere factoren die niet zijn opgenomen in de analyse. Dat blijkt uit de waarde van 'R²' die aangeeft dat 24,7 procent van de variatie in de taalscreeningscores wordt verklaard door de variabelen in de analyse. De voorspellende waarde van die variabelen is dus eerder beperkt.

	B	Std. Error	Standardized Beta	t	Sig.
(Constant)	79,071	0,269		294,316	,000
Migratieachtergrond	-6,260	0,369	-,198	-16,945	,000
Moeder geen diploma SO	-2,483	0,382	-,080	-6,501	,000
Moeder diploma HO	,787	0,245	,039	3,210	,001
Vooropleiding bso	-15,372	0,559	-,334	-27,495	,000
Vooropleiding tso	-6,809	0,239	-,339	-28,500	,000
Ouder dan 18	,440	0,237	,022	1,854	,064
Geslacht: man	-,422	0,232	-,021	-1,824	,068

Model Summary

R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate
,497 ^a	,247	,246	8,687

Tabel 2 Output regressieanalyse (dummy-variabelen voor migratieachtergrond, vooropleiding secundair onderwijs, diplomaniveau moeder, leeftijd en geslacht)

Taalscreeningscores en studiesucces

Tot hiertoe bekeken we de scores op de taalscreening in functie van een aantal achtergrondkenmerken. We zagen dat er een samenhang is tussen die kenmerken (geslacht, leeftijd, vooropleiding, diploma moeder en migratieachtergrond) en de score op de screening. Maar hangt die score samen met de onderwijsprestaties? Doen studenten die een hogere score halen het ook beter binnen hun opleiding? Om die vraag te beantwoorden kijken we naar het verband met de studie-efficiëntie (SE). Dat is de verhouding tussen het aantal studiepunten waarvoor een student een credit haalt en het aantal opgenomen studiepunten. Een student die 60 studiepunten opneemt en voor 45 een credit haalt, heeft een studie-efficiëntie van 75 procent (45/60). We kijken naar het verband voor het academiejaar 2015-16.

We zagen dat er een samenhang is tussen die kenmerken (geslacht, leeftijd, vooropleiding, diploma moeder en migratieachtergrond) en de score op de screening.

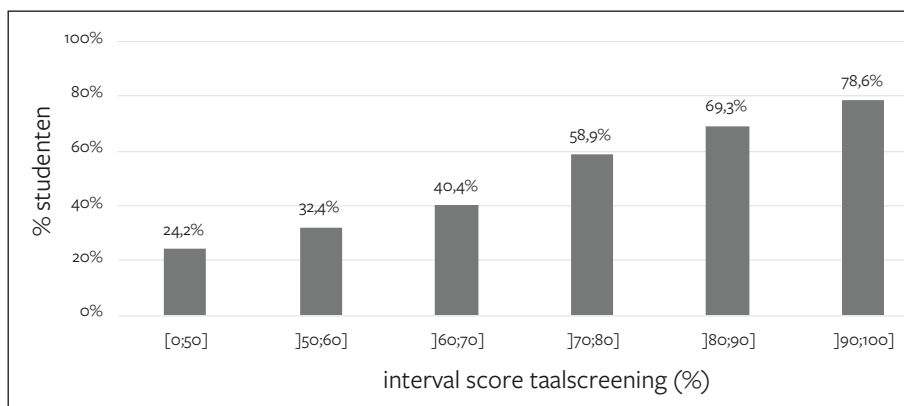
De correlatie tussen de scores en de taalscreening en de SE bedraagt 36,7 procent: er is sprake van een middelgroot, significant verband. Dat verband wordt zichtbaar in Figuur 2. Daarin bundelen we de scores in zes groepen.

- een score van maximum 50 op de taaltest (91 studenten)
- een score van meer dan 50, maar maximum 60 (204)
- een score van meer dan 60, maar maximum 70 (507)
- een score van meer dan 70, maar maximum 80 (772)
- een score van meer dan 80, maar maximum 90 (404)
- een score hoger dan 90 (28)

In de x-as van Figuur 2 gebruiken we een afgekorte notatie voor deze intervallen.

Voor elk van die groepen kijken we welk percentage van de studenten een SE van meer dan 75 procent haalde in het jaar waarin ze de taalscreening aflegden. We kiezen voor 75 procent SE omdat we uit onze eigen Odisee-analyses weten dat studenten die dat in hun eerste inschrijvingsjaar behalen, een goede kans hebben om uiteindelijk het diploma te halen van de opleiding waarmee ze gestart zijn. 80 procent van de studenten die in 2012-13 een professionele

bacheloropleiding aan Odisee startten en in dat aanvangsjaar een studie-efficiëntie hoger dan 75 procent haalden, heeft ondertussen het diploma van de opleiding behaald. Van die studenten die in dat aanvangsjaar de drempel van 75 procent studie-efficiëntie niet haalde, heeft slechts 12,5 procent inmiddels het diploma behaald.



Figuur 2 Percentage studenten met een studie-efficiëntie groter dan 75 procent volgens score taaltest

Uit Figuur 2 blijkt een duidelijk lineair verband tussen de behaalde score op de taalscreening en de uiteindelijk in dat jaar behaalde studie-efficiëntie. Hoe hoger de behaalde score, hoe meer studenten een SE hoger dan 75 procent halen. 6 op de 10 van de studenten met een score binnen het interval [70;80] op de taalscreening heeft een SE hoger dan 75 procent. Dat betekent anderzijds ook dat 4 op de 10 uit die groep die drempel niet halen. Bij de studenten met een score binnen het interval [80;90] zijn dat er 7 op de 10.

De cesuur op basis waarvan de meeste opleidingen in Odisee hun initiatieven op het vlak van taalondersteuning baseren, ligt op 70 procent. Bij de studenten met score in het interval [60;70] haalt slechts 4 op 10 studenten een SE van 75 procent SE, bij de studenten met score [50;60] is dat iets meer dan 3 op 10. Van de studenten die niet meer dan de helft juist hadden op de taaltest, haalt 24,2 procent een SE hoger dan 75 procent. Dit betekent dat toch een kwart van degenen die zwak scoren op de taaltest (score van maximum dan 50 procent) nog een SE haalt die uitzicht biedt op het behalen van een diploma. Op zich is dat goed nieuws: het betekent dat taal niet predetermineert. Het werkt trouwens ook in de andere richting: 78,6 procent van de studenten die een score van 90 procent

Om te vermijden dat taal een hindernis is voor de studenten die bij de taaltest onder de cesuur scoorden, is er een Odisee-breed talenbeleidsplan.

of meer halen op de taaltest, haalt een SE van meer dan 75 procent (het gaat wel slechts om 28 studenten). Het duidelijke verschil tussen de categorieën]60;70] en]70;80] bekrachtigt de keuze van Odisee om taalondersteuning toe te spitsen op studenten met een score op de taalscreening lager dan 70 procent en de cesuur te leggen op deze grens.

Taalondersteuningsaanbod op het niveau van studenten, docenten en opleidingen

Om te vermijden dat taal een hindernis is voor de studenten die bij de taaltest onder de cesuur van 70 procent scoorden, is er een Odisee-breed talenbeleidsplan met een ankerpersoon talenbeleid en een taalcoach per opleiding, naast diverse taalondersteuningsinitiatieven voor studenten, professionaliseringsinitiatieven voor docenten, leerlijnen rond taalvaardigheid, een digitaal taalleerplatform en taaltips voor docenten en studenten op de Facebookpagina 'Odisee taalsterk'.

In sommige opleidingen zijn er in het curriculum standaard taalondersteuningsmaatregelen voorzien; in andere opleidingen kunnen de betrokken studenten een beroep doen op een taalcoach. Door in te zetten op extra (taal) ondersteuning aan studenten met een zwakke score op de taalscreening, hopen we toch al een van de factoren te verbeteren die een invloed hebben op studiesucces. Het einddoel is een sterk talenbeleid dat Nederlandse taalvaardigheid op hoog niveau centraal stelt als voorwaarde voor studiesucces en gelijke kansen, en dat inzet op meertaligheid. Het uitgangspunt is dat we professioneel taalvaardige beroepsoefenaars laten afstuderen. De keuze daarbij is een talenbeleid dat niet enkel inzet op taalscreening en -ondersteuning van studenten, maar ook op professionalisering tot taalbewuste docenten en op de integratie van taalaandacht in de curricula. Als we dit vervolgens koppelen aan de gedachte dat meer studenten met diversiteitskenmerken lagere scores halen op de taalscreenings, dan wordt duidelijk dat een consequent en doorgedreven taalbeleid een belangrijke (maatschappelijke) hefboomfunctie kan vervullen.



SLOTBESCHOUWING: WAT WERKT? ZEVEN AANBEVELINGEN VOOR TAALVAARDIGHEIDS- ONDERSTEUNING

*Lisa De Clercq werkt op Arteveldehogeschool en had al verschillende functies van docent Nederlands tot medewerker onderwijsontwikkeling. Voor deze slotbeschouwing las ze in opdracht van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs alle bijdragen van de publicatie door en analyseerde ze welke succesfactoren telkens terugkomen in de bijdragen. **Lien Van Achter** was projectmedewerker voor het project kennisdeling en bouwde de databank goede praktijken uit. Ze is werkzaam aan HOGENT. **Pieterjan Bonne** is voorzitter van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs en coördineerde beide projecten. Hij werkt ook aan Arteveldehogeschool als taalbeleidsmedewerker. Beide projecten en dit artikel zijn gerealiseerd met financiële steun van de Nederlandse Taalunie.*

In 2009 bruiste het hoger onderwijs van initiatieven rond taalbeleid en taalvaardigheidsondersteuning. Het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs (FTHO) kwam in deze periode voor het eerst samen om vragen en ideeën uit te wisselen. Nu, tien jaar later, probeert het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (vanaf hier ‘het Platform’) in dit artikel een antwoord te bieden op een van de vragen uit 2009: *wat zijn succesfactoren voor taal(vaardigheids)ondersteuning?*

Van goede praktijken naar kennisdeling

In 2015 zwenfelde de Nederlandse Taalunie het belang van taalbeleid aan met het adviesrapport *Vaart met Taalvaardigheid* (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015). In dat rapport werd de noodzaak onderstreept van een beargumenteerd taalbeleid, mét een visie en duidelijke doelstellingen. Een van de aanbevelingen daartoe is inzetten op kennismanagement. Het Comité van Ministers vroeg aan het Algemeen Secretariaat van de Taalunie om aan de slag te gaan met de aanbevelingen uit *Vaart met Taalvaardigheid*. Het Platform kreeg de opdracht om werk te maken van kennismanagement.

In het kader van die opdracht ontwikkelde het Platform een digitale databank (zie Figuur 1) met goede praktijken, vrij te consulteren op www.kennisdelingtaalbeleid.org en gemakkelijk te doorzoeken dankzij een dynamische zoekfunctie. De financiële ondersteuning voor deze publicatie kadert eveneens in het doel van het Platform om kennis te delen.

In zowel de digitale databank als in de publicatie blijft de achterliggende vraag welke kennis tot een verantwoord taalbeleid leidt, met zinvolle en duurzame acties. Datgene wat empirisch aangetoond is en waarvan de effecten al gemeten en bewezen zijn, staat niet ter discussie. De kracht van de databank en de publicatie schuilt namelijk vooral in het samenbrengen van kennis, goede praktijken én mensen. Zij vormen de schakels in een authentiek en continu proces van kenniscreatie. Zo wordt recht gedaan aan een goed en verantwoord taalbeleid als praxis, een knipoog naar de vele goede praktijken op de website en in deze publicatie.



Figuur 1 De digitale databank op www.kennisdelingtaalbeleid.org

Van goede praktijken naar aanbevelingen

Om een antwoord te bieden op de vraag van het Forum uit 2009, namelijk *wat zijn succesfactoren voor taal(vaardigheids)ondersteuning*, startte het Platform met de analyse van de praktijkvoorbeelden uit deze publicatie. Het platform zal in een later stadium ook nog de praktijkvoorbeelden van op de website www.kennisdelingtaalbeleid.org analyseren.

De praktijkvoorbeelden uit de publicatie hebben ondanks de verschillende insteken gemeenschappelijk dat ze aangezien worden als waardevol en dat ze kunnen dienen als inspiratie. In de verschillende praktijken werden een aantal succesfactoren geïdentificeerd en gegroepeerd tot grotere en algemenere categorieën. Die categorieën werden afgetoetst aan de succesfactoren die als resultaat van een brainstormsessie uit de eerste Forumdag kwamen (Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs, 2009) en aan beleidsdocumenten waaronder *Higher Education Language Policy* (European Language Council, 2013), *Nederlands in het hoger onderwijs: een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid* (Herelixka & Verhulst, 2014), *Vaart met Taalvaardigheid* (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015) en *Advies taal-beleid in het Vlaamse hoger onderwijs* (Vlaamse Onderwijsraad, 2017).

De analyse resulteerde in een lijst met zeven aanbevelingen voor een succesvolle taalvaardigheidsondersteuning. Vertrekkende vanuit de goede praktijken willen de zeven aanbevelingen de essentie vatten van een doeltreffende ondersteuning en inspiratie bieden om initiatieven op te zetten of te evalueren. Omdat de zeven aanbevelingen niet te scheiden zijn van elkaar, is er sprake van overlap.

Hieronder worden de aanbevelingen stuk voor stuk toegelicht en geïllustreerd met voorbeelden uit de publicatie. De voorbeelden die hieronder zijn opgenomen hebben enkel tot doel een specifieke aanbeveling te illustreren. Dat wil niet zeggen dat die praktijk enkel aan die aanbeveling voldoet. Goede praktijken beantwoorden aan een combinatie van verschillende aanbevelingen. Om dat duidelijk te maken, komen enkele goede praktijken bij verschillende aanbevelingen voor.

Vertrekkende vanuit de goede praktijken willen de zeven aanbevelingen de essentie vatten van een doeltreffende ondersteuning en inspiratie bieden om initiatieven op te zetten of te evalueren.

Aanbeveling 1: Bed de ondersteuning in, in een opleidingsonderdeel, maar nog liever in een leerlijn en ten slotte graag in een opleidings- of instellingsbreed taalbeleid

De inbedding van taalvaardigheidsondersteuning in een vak zien we bij de studenten uit de tweede bachelor Criminologie van UGent. In het vak Project Actuele Criminologie zit een digitaal leerpad academisch schrijven vervat (zie Leuridan & Triest, hoofdstuk 3, deze publicatie). Door het leerpad te verbinden met het vak en niet als een losstaand en vrijblijvend traject aan te bieden, wordt de student bereikt in het hart van zijn opleiding en niet in de periferie.

De voorziene taalvaardigheidsondersteuning kan ook een doordachte plaats krijgen in een leerlijn. Een opleiding gebruikt een leerlijn om tijdens het curriculum geïntegreerd aan de taalvaardigheid van studenten te werken. Cajot, Leuridan, De Beuckelaer en Baert (hoofdstuk 2, deze publicatie) beschrijven drie acties voor de vormgeving van een dergelijke leerlijn: (1) analyseren en activeren, (2) bouwen en (3) communiceren.

Als het opleidings specifieke taalbeleid en de bijhorende leerlijnen ook gekoppeld zijn aan het taalbeleid op instellingsniveau, is er sprake van een volledige inbedding. Het onderzoek van Cajot en Heeren (hoofdstuk 1, deze publicatie) naar “de evolutie en inbedding van het taalbeleid” op instellingsniveau stelt op dat vlak gerust. Het merendeel van de instellingen (acht van de elf bevraagde) geeft aan alvast een instellingsbreed taalbeleid te hebben. Dat betekent dat de inbedding van taalvaardigheidsondersteuning – in een vak of in een leerlijn – in de meeste instellingen kan kaderen in een instellingsbreed taalbeleid. Tegelijk nuanceren de auteurs die bevinding ook: we mogen niet te gerust zijn, aangezien het werken aan de zichtbaarheid en de relevantie als een belangrijke uitdaging naar voren komt.

Aanbeveling 2: Ondersteun de taalvaardigheidsondersteuning door professionalisering in te richten, ondersteunend materiaal aan te bieden en rekening te houden met de beschikbare middelen

Als docenten betrokken worden in de taalvaardigheidsondersteuning, moeten ze zich competent voelen om ermee aan de slag te gaan, bijvoorbeeld dankzij professionalisering. Zo kunnen de docenten van Arteveldehogeschool een begeleidingstraject ‘Taalontwikkelen lesgeven’ volgen. Om die begeleiding te verduurzamen en op grotere schaal in te zetten slaan de taalbeleidsmedewerkers (van de instelling) en de taalcoaches (van de opleidingen) de handen in elkaar. Zo begeleidt de taalbeleidsmedewerker niet alleen de docent, maar leidt

hij ook de taalcoach op zodat die nadien ook andere docenten uit het team kan begeleiden (Vrijders & Bonne, hoofdstuk 1, deze publicatie). De aanpak professionaliseert niet alleen de docent, maar bedt de kennis ook in bij de opleiding door de taalcoach actief in het proces te betrekken.

Ondersteuning kan bovendien geboden worden aan de hand van materialen, voor studenten of docenten. In het Taalbuddyproject van Steverlynck (hoofdstuk 4, deze publicatie) helpen studenten elkaar en doen ze een beroep op tien digitale taalkamers met theorie, reflectievragen, oefeningen (met een eventuele correctiesleutel) en een zelfevaluatieopdracht. Een voorbeeld van docenten ondersteunen met materiaal komt aan bod bij het Kameleon-model (Schelfhout, Vanthournout, Van Loo & De Roover, hoofdstuk 1, deze publicatie). Voor dit model werd taalontwikkelen lesgeven samengelegd met andere, bestaande didactieken. Het model dient als basis voor de professionaliseringsactiviteiten. Om docenten te ondersteunen, werden naast een integratie van de theoretische kaders ook concrete richtlijnen geformuleerd waarmee docenten aan de slag kunnen. Zo slaagt het model erin om docenten te professionaliseren en materiaal aan te reiken om een krachtige leeromgeving uit te bouwen.

Tot slot spelen de beschikbare middelen een noodzakelijke rol. Taalbeleidsmedewerkers moeten steeds de balans behouden tussen wat ze willen bereiken en wat mogelijk is. De vraag om meer middelen, hoe terecht ook, wordt niet altijd beantwoord en erg intensieve initiatieven zijn op lange termijn niet houdbaar. Om onhoudbare of onmogelijke constructies te vermijden, houdt de initiatiefnemer het best rekening met een aantal factoren, zoals (1) budget (bijvoorbeeld: Hoeveel budget is er? Wordt dat budget nadien voortgezet?), (2) bereik (bijvoorbeeld: Welke doelgroep bereikt het initiatief? Kan dat bereik vergroot worden?), (3) tijd (bijvoorbeeld: Hoeveel studietijd is er voorzien? Hoeveel feedbacktijd kan worden ingepland?) en (4) ruimte (bijvoorbeeld: Welke lokalen zijn beschikbaar? Wat laat de infrastructuur toe?). Ook Vanbuel en Van den Branden (hoofdstuk 1, deze publicatie) benoemen dat:

Een docententeam in een hogeronderwijsinstelling kan wel beslissen om de mondelinge taalvaardigheid van studenten te stimuleren door onder andere in te zetten op interactieve werkvormen in de lessen, als de leslokalen interactie tussen studenten onderling niet mogelijk maken, valt hun plan moeilijk in de praktijk te brengen.

Aanbeveling 3: Zorg dat de taalvaardigheidsondersteuning functioneel is dankzij authentiek materiaal en door aan te sluiten bij of te werken aan de nodige (talige) studie- en/of beroepscompetenties

Duiden dat de taalvaardigheidsondersteuning functioneel is of ervoor zorgen dat studenten er onmiddellijk mee aan de slag gaan, komt in vrijwel ieder artikel aan bod. Ofwel draagt de ondersteuning bij aan de taalvaardigheid die nodig is om de studie succesvol te volgen, ofwel sluit hij aan bij de nodige taalvaardigheid voor het beroep. Zo speelt de online schrijfhulp Digitaalkit voor (aspirant-)leraren lager onderwijs in op de noden van leraren. De schrijfhulp werkt met authentieke teksten en biedt (aspirant-)leraren hulp bij beroepsgerelateerde schrijftaken zoals instructies voor leerlingen of een briefje voor de ouders (Geerts & Vanbrabant, hoofdstuk 2, deze publicatie). Om de academische luistervaardigheid van studenten aan te scherpen, ontwikkelden Arteveldehogeschool en Universiteit Antwerpen een digitale tool voor (kandidaat-)studenten (Bonne, Vrijders & Casteleyn, hoofdstuk 4, deze publicatie). De tool werkt met authentieke opnames van hoorcolleges en versterkt aan de hand van observerend leren en een didactiek uit tweedetaalverwerving de metacognatieve strategieën van de student.

In de ideale situatie komen studenten zelf tot het inzicht dat taalvaardigheid functioneel is voor hun studie en/of voor hun beroep. Taalscreenings dienen vaak om te sensibiliseren voor het belang van taalvaardigheid voor studiesucces. Heeren et al. (hoofdstuk 5, deze publicatie) geeft aan dat de screenings (academische) taalvaardigheid in eerste instantie de student moeten “waarschuwen indien hij of zij een mogelijk risico loopt met betrekking tot slagen”. Hun aanpak in de ontwikkeling van de taalcomponent in de Columbus-tool past dat toe. Lievens (hoofdstuk 3, deze publicatie) wendt de principes van *action research* aan en stuurt studenten ingenieurswetenschappen het veld in om zelf te onderzoeken waarom talige en communicatieve vaardigheden belangrijk zijn voor een ingenieur.

Bovenstaande voorbeelden schuiven een ruime invulling van taalvaardigheid naar voren. Op die manier is er niet alleen aandacht voor taalvaardigheid op zich, maar ook voor bijvoorbeeld strategieën (Bonne, Vrijders & Casteleyn, hoofdstuk 4, deze publicatie) en onderzoeksvaardigheden (Lievens, hoofdstuk 3, deze publicatie).

Aanbeveling 4: Hanteer een procesgerichte aanpak: vertrek vanuit de beginsituatie en de leefwereld van de student, en zorg voor continue en procesgerichte feedback waardoor de student dankzij afnemende begeleiding zelfsturend wordt

Taalvaardigheidsondersteuning mag niet alleen focussen op het eindproduct of het einddoel, maar besteedt ook best aandacht aan het proces.

Een leerlijn (zie ook aanbeveling 2) is een middel om procesgericht te werken (Cajot, Leuridan, De Beuckelaer & Baert, hoofdstuk 2, deze publicatie). Een opleiding dient daarvoor in kaart te hebben wat de talige start- en eindcompetenties zijn. Verschillende opleidingen toetsen de startcompetenties van studenten via een taalscreening aan het begin van de opleiding. Enkel taaltesten afnemen, is echter onvoldoende: ze zijn pas waardevol als ze het studieproces nadien ook ondersteunen. Duriez en Speltincx (hoofdstuk 5, deze publicatie) wijzen erop dat screenings pas “bijdragen aan studiesucces als er een duidelijk traject op volgt, met effectieve leertrajecten en studievoortgangstoetsen”. Een leerlijn taalvaardigheid zorgt ervoor dat de student door zijn (bijgespijkerde) startcompetenties in te zetten, stapsgewijs toewerkt naar de talige eindcompetenties.

Om van een begeleid proces te spreken, is continue feedback (feed-up, feedback en feedforward) essentieel. Ook peerfeedback kan een krachtig middel zijn, maar dient wel aangeleerd te worden om ervoor te zorgen dat de feedback betrouwbaar is (Mestdagh, hoofdstuk 2, deze publicatie). Berckmoes et al., hoofdstuk 3, deze publicatie) vullen aan dat dankzij peerfeedback studenten “zich ten slotte ook bewust [worden] van de relevantie van feedback geven in [een] professionele context”.

Inzicht in het proces en begeleiding zijn nodig om de student tot zelfsturing te brengen. De Tekstrainer (Mestdagh, hoofdstuk 2, deze publicatie) betreft zowel student als docent in het proces. De methodiek illustreert het proces voor beiden. De herhaalde toepassing van de methodiek tijdens de opleiding leidt tot een betere integratie bij de student met ook een beter product als resultaat. Op dezelfde manier werkt de lerarenopleiding van Hogeschool PXL voor alle kerntaaltaken tijdens de drie jaren met ‘het routeboek’ (Hubert, hoofdstuk 2, deze publicatie). Daarbij bouwt de begeleiding geleidelijk aan af, richting een toenemende mate van zelfstandigheid van de student.

Aanbeveling 5: Zorg ervoor dat de taalvaardigheidsondersteuning zichtbaar is voor alle partijen en activeer de betrokkenen

Het expliciet gebruiken en benoemen van een initiatief zoals de Tekstrainer (Mestdagh, hoofdstuk 2, deze publicatie) of het routeboek (Hubert, hoofdstuk 2, deze publicatie) gedurende een opleiding, over verschillende vakken, voor zowel studenten als docenten, zorgt voor een zichtbare inbedding. De kracht zit hier in de bekendheid onder de studenten en docenten en het verworpen tot een automatisme.

Ost en De Coninck (hoofdstuk 2, deze publicatie) vullen aan dat die zichtbaarheid ook moet activeren. Als een nood zich voordoet, moet de ondersteuning zichtbaar zijn zodat hierop een maximaal beroep kan worden gedaan. De docenten uit de lerarenopleiding kleuter- en lager onderwijs aan de hogeschool VIVES hebben een checklist voor examenvragen ter beschikking, maar die wordt niet consequent gebruikt. Ost en De Coninck (hoofdstuk 2, deze publicatie) raden daarom “een meer voelbare digitale *reminder*” aan, bijvoorbeeld door de checklist aan te reiken bij de oproep om examens op stellen of vooraleer een docent het examen uploadt.

Aanbeveling 6: Volg de taalvaardigheidsondersteuning op, evalueer ze en stuur bij indien nodig

Evaluatie en opvolging zijn cruciaal. Cajot en Heeren (hoofdstuk 1, deze publicatie) ontdekten dat veel instellingen taalbeleidsinitiatieven evalueren, zowel kwalitatief (bijvoorbeeld via focusgroepen) als kwantitatief (bijvoorbeeld via effectmetingen). Toch zijn de (voornamelijk kwalitatieve) data eerder beperkt en is het onduidelijk welke impact de taalvaardigheidsondersteuning effectief heeft. Evaluatie blijft dus een uitdaging in functie van een relevant taalbeleid met doelgerichte taalvaardigheidsondersteuning. Ook Vanbuel en Van den Branden (hoofdstuk 1, deze publicatie) pleiten voor “reflectie en evaluatie op geregelde tijdstippen” en voegen toe dat het volledige team betrokken moet zijn zodat de initiatieven levendig en zichtbaar (zie aanbeveling 5) blijven.

In het merendeel van de goede praktijken wordt opvolging en evaluatie expliciet benoemd, maar blijkt ook de nood aan meer en uitgebreider onderzoek. Zo onderzochten De Wachter en D’Hertefelt (hoofdstuk 4, deze publicatie) de effectiviteit en de gebruikservaring van de digitale Schrijfhulp en wijzen ze op de nood aan meer grootschalige studies om van veronderstellingen echte conclusies te maken.

De onderzoeksgegevens en/of verkregen feedback helpen om de ondersteuning bij te sturen. Aan Universiteit Antwerpen geven de studenten bouwkunde via een digitale bevraging feedback op het peerfeedbacksysteem (Berckmoes et al., hoofdstuk 3, deze publicatie). Zo gaven de studenten aan dat ze moeite hebben met het geven van feedback. De opleiding leert de studenten daarom nu via vier pijlers aan hoe ze betrouwbare en kwalitatieve feedback kunnen geven.

Aanbeveling 7: Werk als initiatiefnemer samen op verschillende niveaus en met verschillende betrokkenen

De initiatiefnemer dient samen te werken met het team om het draagvlak te vergroten en om zo impact op het (taal)beleid te hebben. Maar ook de uitwerking van het taalbeleid gebeurt het best via samenwerking. Vanbuel en Van den Branden (hoofdstuk 1, deze publicatie) wijzen op verschillende verantwoordelijkheden of rollen binnen die samenwerking, zoals “voortrekkers, enthousiasmeringen en criticasters”. Er is dus een wisselwerking op verschillende niveaus en tussen praktijk en beleid.

De samenwerking kan ook de opleiding of instelling overstijgen. De tweetaalige lerarenopleiding bestaat dankzij een intensieve samenwerking tussen de lerarenopleiding Lager Onderwijs van de Nederlandstalige Erasmushogeschool Brussel (EhB) en Franstalige Haute École Francisco Ferrer (HEFF) (Van Lindt, Magis & Posma, hoofdstuk 2, deze publicatie). De Digitaalkit is het resultaat van een samenwerking tussen werkveld en opleiding. De kit ondersteunt daarvoor niet alleen de student, maar is ook dienstverlenend aangezien het beginnende leerkrachten lager onderwijs helpt met hun professionele schrijfvaardigheid (Geerts & Vanbrabant, hoofdstuk 2, deze publicatie). Samenwerking kent met andere woorden geen opleidings-, instellings-, vak- of taalgrens.

Aanbevelingen in de praktijk

De zeven aanbevelingen willen een toevoeging zijn op bestaande kaders zoals de ‘De Tien Geboden voor taalbeleid’ (Ebbers, 2000), de twaalf inspirerende vragen over taalbeleid (Centrum voor Taal & Onderwijs, 2013) of de vijf noodzakelijke voorwaarden voor taalbeleid (Vanbuel & Van den Branden, hoofdstuk 1, deze publicatie). De geboden, inspirerende vragen en noodzakelijke voorwaarden hebben gemeenschappelijk dat ze zich richten op het niveau van taalbeleid. De aanbevelingen in dit artikel vertrekken van concrete initiatieven uit de praktijk. In dat opzicht bieden ze steun voor taalbeleidsmedewerkers die ini-

tatieveën willen evalueren en versterken, en voor individuele docenten die een goede interventie willen opzetten of ondersteuning willen verbeteren.

De lijst met aanbevelingen mag niet leiden tot een versnippering, een vrees die Vanbuel en Van den Branden (hoofdstuk 1, deze publicatie) aanhalen: “[de] docent die in zijn eentje steeds opnieuw het warme water probeert uit te vinden [...] is een van de voornaamste valkuilen die een succesvolle taalbeleidsimplementatie in de weg staan”. De aanbevelingen en goede praktijken helpen met een concrete vertaling van een goed taalbeleid en inspireren om de praktijk – waar nodig – te verbeteren.

Het Platform beschouwt de lijst aanbevelingen geboren uit de verzameling goede praktijken uit deze publicatie als een vertrekpunt. In een volgende fase worden de aanbevelingen afgetoetst aan de goede praktijken in de digitale databank www.kennisdelingtaalbeleid.org. Het Platform wil zo de aanbevelingen verder verfijnen, onderbouwen en illustreren. Daarnaast creëert de verbreding van het bronmateriaal de mogelijkheid om de aanbevelingen te rangschikken volgens belang en analyses te voeren per type ondersteuning. De aanbevelingen zouden zo verder kunnen leven in algemene aanbevelingen of aanbevelingen voor student, docent, ondersteuning, professionalisering, enzovoort.

Conclusie

Het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs heeft de voorbije jaren ingezet op kennisdeling met als mooi resultaat een digitale databank met inspirerende goede praktijken beschikbaar op www.kennisdelingtaalbeleid.org. Het Platform is bovendien trots om deze waardevolle publicatie van het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs te kunnen ondersteunen. Als bijdrage dook het Platform in de goede praktijken en werkte het zeven concrete aanbevelingen uit:

- (1) Bed de ondersteuning in een opleidingsonderdeel in, maar nog liever in een leerlijn en ten slotte graag in een opleidings- of instellingsbreed taalbeleid.
- (2) Ondersteun de taalvaardigheidsondersteuning door professionalisering in te richten, ondersteunend materiaal aan te bieden en rekening te houden met de beschikbare middelen.

- (3) Zorg dat de taalvaardigheidsondersteuning functioneel is dankzij authentiek materiaal en door aan te sluiten bij of te werken aan de nodige (talige) studie- en/of beroepscompetenties.
- (4) Hanteer een procesgerichte aanpak: vertrek vanuit de beginsituatie en leefwereld van de student, en zorg voor continue en procesgerichte feedback waardoor de student dankzij afnemende begeleiding zelfsturend wordt.
- (5) Zorg ervoor dat de taalvaardigheidsondersteuning zichtbaar is voor alle partijen en activeer de betrokkenen.
- (6) Volg de taalvaardigheidsondersteuning op, evalueer ze en stuur bij indien nodig.
- (7) Werk als initiatiefnemer samen op verschillende niveaus en met verschillende betrokkenen.

Door de aanbevelingen nog af te toetsen aan de praktijken in de digitale databank, wil het Platform ze nog verder verfijnen, onderbouwen, rangschikken en aan categorieën verbinden. Dat kan docenten, studenten, taalbeleidsmedewerkers en beleidsmakers ondersteunen in het opstarten, uitbouwen en versterken van kwalitatieve, effectieve en noodzakelijke taalvaardigheidsondersteuning en bij uitbreiding ook het taalbeleid.

REFERENTIELIJST

- Aben, J. (2017). *The Direction of a Writing Centre: A Research into the Effects of Directive and Non-Directive Peer-Feedback on Students' Text Structure Quality* (Masterproef). Universiteit Groningen, Groningen.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alladin, E., & Kelter, J. (2007). Feedback als motor tot schriftelijke taalontwikkeling. In A. Van Gelderen (Red.), *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp.72-75). Gent: Academia Press.
- Alladin, E., & Van der Westen, W. (2009). Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren, & A. Mottart (Red.), *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp.164-168). Gent: Academia Press.
- Appel, G., & Lantolf, J.P. (1994). Speaking as Mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks. *The Modern Language Journal*, 78(4), 437-452.
- Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch*. Dordrecht: Fortis.
- Archer, A. (2011). Investigating the effect of writing centre interventions on student writing. In A. Archer & R. Richards (Red.), *Changing Spaces, writing centres and access to higher education* (pp. 131-144). Stellenbosch: SUN PReSS.
- Auman, S., Baert, M-A., De Witte, A., & Leemans, K. (2016). *De Complete Communicatiewijzer. In 4 Stappen Naar Duidelijke Communicatie*. Leuven: Acco.
- Baarda, B., Bakker, E., Julsing, M., de Goede M., Peters, V., & Fischer, T. (2014) *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Baert, M-A, & De Witte, A. (2017). *Tekstvaardig*. Leuven: Acco.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Bandura, A., Grusec, J., & Menlove, F. (1966). Observational Learning as a Function of Symbolization and Incentive Set. *Child Development*, 37(3), 499-506.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes* (pp. 1-15). London: Sage.
- Bastijns, J. (2018). *Academische schrijfcentra van naderbij bekeken: Een onderzoek naar de vragen en strategieën van tutors in academische schrijfcentra* (Masterproef). KU Leuven, Leuven.
- Berben, M. (2012). Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan verhogen. *Impuls*, 43(2), 88-98.
- Berckmoes D., & Rombouts, H. (2009a). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Universiteit Antwerpen. Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.pdf
- Berckmoes D., & Rombouts, H. (2009b). Taalondersteuning academisch Nederlands in de praktijk: Het taalmonitaraat op de Universiteit Antwerpen. In J. Graus, P. Rooijackers, & W. Van der Westen (Red.), *Levende Talen. Taal centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs* (pp. 54-58). Bussum: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Berckmoes, D., Rombouts, H., & Hertogs, K. (2010). *Taalstimulering academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen. Monitoraat op maat. Rapport derde jaar, september 2008 - augustus 2009*. Antwerpen: Linguapolis, Universiteit Antwerpen.
- Biggs, J.B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3^e ed.). New York: McGraw-Hill Education.

- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie praktijk en beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Bodie, G. (2010). A Racing Heart, Rattling Knees, and Ruminative Thoughts: Defining, Explaining, and Treating Public Speaking Anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Bollen, K., & Baten, K. (2010). Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999-2006). *Modern Language Journal*, 94(3), 412-433.
- Bonne, P., De Moor, A., Van Hoyweghen, D., & Vrijders, J. (2014). *Taalontwikkeld lesgeven in het hoger onderwijs: Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- Bonne, P., & Kuggeleijn, M. (2014). Openbare bijeenkomst van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *28° Conferentie het Schoolvak Nederlands* (pp. 103-105). Gent: Academia Press.
- Bonne, P., & Vrijders, J. (2015). Ear openers voor docenten en hun studenten: Instrumenten voor luister -en noteervaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 102(8), 10-14.
- Bonne, P., & Vrijders, J. (2015). Zet studenten weer aan het denken! Het belang van de docent voor een geslaagd taalbeleid. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *29ste HSN-Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 259-265). Gent: Academia Press.
- Bonne, P., Vrijders, J., Van Daele, S., & Collier, C. (2016) Observerend leren schrijven van de bachelorproef. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 81-85). Gent: Skribis.
- Bonset, H. (2010). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventaris van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO): Enschede. Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via http://taaluniversum.org/sites/tuv/files/downloads/slo_het_schoolvak_nederlands_opnieuw_onderzocht_2008.pdf
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning* (2). London: Taylor & Francis.
- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing* (Proefschrift). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2011). Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: Effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerking. *Vonk*, 40(3), 3-24.
- Broenink, N., & Gorter, K. (2001). *Studeren met een handicap: Belemmeringen die studenten met een lichamelijke beperking, psychische klachten of dyslexie in het hoger onderwijs ondervinden*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, J. (1991). Minimalist tutoring: Making the student do all the work. In C. Murphy, & S. Sherwood (Red.), *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors* (4^e ed., pp. 128-132). Boston/New York: Bedford/ St. Martin's.
- Burgstahler, S., & Cory, R. (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge: Harvard education press.
- Byrnes, H. (2007). Developing National Language Education Policies: Reflections on the CEFR. *The Modern Language Journal*, 91(4), 679-685.
- Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PLoS ONE*, 7(6): e38081. doi:10.1371/journal.pone.0038081
- Callens, M., Tops, W., Brysbaert, M., & Stevens, M. (2017). Studiesucces van studenten met dyslexie in Vlaanderen. Nieuwsbrief SIHO oktober 2017. Geraadpleegd op 28 februari, 2019 via <https://mailchi.mp/1335083d3f4e/siho-nieuwsbrief-september-1792985>
- Casteleyn, J. (2013). *New Media and the Rhetoric of Presentations: Explorations in Education* (Proefschrift). Universiteit Gent, Gent.

- Casteleyn, J. (2017). Playing with Improv to Battle Public Speaking Anxiety. Presentatie op de 11e conferentie van the International Association for Research in L1 Education: Cultures, Arts en Verbal Communication in L1 Education, Tallinn.
- Centrum voor Taal & Onderwijs (2013). *Instrument voor het in kaart brengen van de beginsituatie van de school m.b.t. mondelinge vaardigheden lager onderwijs*. Geraadpleegd op 8 maart 2019 via http://www.cteno.be/assets/downloads/taalbeleid/tb_lo_instrumenten_processen_bsa_mondeling.pdf
- Chen, Q., & Donin, J. (1997). Discourse Processing of First and Second Language Biology Texts: Effects of Language Proficiency and Domain-Specific Knowledge. *The Modern Language Journal*, 81(2), 209-227.
- Clark, I. (1988). Collaboration and Ethics in Writing Center Pedagogy. *Writing Center Journal*, 9(1), 3-12.
- Coertjens, L., Lardon, F., Vanthournout, G. (2009). Activerend werken tijdens contactmomenten. In P. Van Petegem (Red.), *Praktijkboek activerend hoger onderwijs* (pp. 86-117). Tiel: Lannoo Campus.
- Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleiding (2013). *Rapport van de Beleidsevaluatie lerarenopleidingen*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/2013-10-05-rapport-beleidsevaluatie-lerarenopleidingen.pdf>
- Cooper, R.L. (1989). *Language planning and social change*. Avon: The Bath Press.
- Cop, U., Drieghe, D., & Duyck, W. (2015). Eye movement patterns in natural reading: A comparison of monolingual and bilingual reading of a novel. *PLoS ONE*, 10(8), 1-38. doi:10.1371/journal.pone.0134008
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2012). *New Learning: Elements of a science of education*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Cornford, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Council of Europe. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019. Onderwijs*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Cross, S., Holten, C., Picciotto, M., & Ruble, K. (2015). International Students at the University of California: The Impact on Writing Center Practice. *The Catesol Journal*, 27(2), 73-87.
- Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. In J.E. Alatis (Red.), *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Daems, F. (2010). Op weg naar integraal taalbeleid in hogeschool en universiteit. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 6(4), 314-320.
- Daems, F. & Van der Westen, W. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In A. Mottart (red.), *Tweëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100-104). Gent: Academia Press.
- Dale, R., & Kilgarriff, A. (2011). Helping Our Own: The HOO 2011 Pilot Shared Task. In C. Gardent & K. Striegnitz (Red.), *Proceedings of the 13th European Workshop on Natural Language Generation* (pp. 242-249). Nancy, France: Association for Computational Linguistics.
- Davies, A. (2007). Assessing academic English language proficiency: 40+ years of U.K. language tests. In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Red.), *Language Testing Reconsidered*. Ontario: University of Ottawa Press.
- Davis, J.N., Lange, D.L., & Samuels, S.J. (1988). Effects of text structure instruction on foreign language readers' recall of a scientific journal article. *Journal of Reading Behavior*, 20(3), 203-214. doi:10.1080/10862968809547639
- Debacker, J. (2017). *Studentenvragen en tutorendiagnoses in het Leuvense schrijfcentrum Een kwalitatief onderzoek naar de verwachtingen, vaststellingen en de tevredenheid i.v.m. (het verbeteren van) schrijfvaardigheid (Masterproef)*. KU Leuven, Leuven.

- De Bie, D., & Gerritse, J. (1999). *Onderwijs als opdracht: Overwegingen en praktische suggesties voor een ontschooling van het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- De Bruyne, E., & Valcke, M. (2015). Use of reading comprehension strategies when reading academic texts in L1 or L2. In L. Chova, A. Martinez, & I. Torres (Red.), *ICERI Proceedings* (pp. 8093-8103). Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED).
- De Bruyne, E., Bourgonjon, J., Kremer, M., & Valcke, M. (in voorbereiding). Improving Students' Reading for Academic Purposes through Vocabulary Support in Texts.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Declercq K., & Verboven F. (2010). *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten: Tijd om het beleid bij te sturen?* Vlaams Instituut voor Economie en Samenleving (VIVES), Leuven.
- Decreet Onkelinx (1998, 28 augustus). Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via <http://archive.pcf.be/99203RBEI154376?action=browse>
- De Groot, A. (2017) Nederlands Moet. *Science Guide*. Geraadpleegd op 31 januari, 2018 via <https://www.scienceguide.nl/2017/11/nederlands-moet/>
- DeRue, D.S., & Wellman, N. (2009). Developing Leaders via Experience: The Role of Developmental Challenge, Learning Orientation, and Feedback Availability. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 859-875.
- De Smet, A. (2012). *L'immersion c'est pour quelqu'un qui parle bien néerlandais*. CLIL bij oudere leerlingen (Masterproef). Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- De Smet, M., Brand-Gruwel, S., Broekkamp, H., & Kirschner, P. (2012). Write between the lines: Electronic outlining and the organization of text ideas. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2107-2116.
- De Vries, H., & Van der Westen, W. (2008). Talige startcompetenties in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren, & A. Mottart (Red.), *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 115-120). Gent: Academia Press.
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. KU Leuven. Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoefteanalyse_TaalVaST.pdf
- 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., & D'Hertefelt, M. (2015). Stimulating struggling first-year university students' writing strategies through observational learning and collaborative writing. Presentatie op the 8th biennial conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing (BATAW), Talinn.
- De Wachter L., Heeren, J., & Fivez, K. (2018). Een interventiestudie naar het effect van observerend leren en de analyse van voorbeeldteksten bij startende studenten aan de KU Leuven. Presentatie op de 14^e VIOT-conferentie, Groningen.
- 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.
- De Wachter, L., & Van den Branden, K. (2017) Taalbeleid: van woorden naar krachtige daden. Presentatie op de 9^e studiedag van het Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning, Leuven: KU Leuven.
- De Wachter, L., Verrote, L., Broeckx, L., Cuppens, L., Potargent, J., Van Brussel, I., & Verlinden, E. (2010). *Taal@hoger onderwijs: Praktische richtlijnen en oefeningen*. Leuven: Acco.
- Deygers, B. (2011). Stage lopen in NT2-workshops aan de UGent: Een onderzoek naar de effecten van een coachingstage. In Van Hoyweghen, D. (Red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Antwerpen: Plantyn.

- Deygers, B. (2017). *Assessing high-stakes assumptions. A longitudinal mixed-methods study of university entrance language tests, and of the policy that relies on them* (Proefschrift). KU Leuven, Leuven.
- Deygers, B., Van Gorp H., & Van den Branden K. (2016). University entrance language tests: A matter of justice. *Language Testing*, 35(4), 449-476.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & 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.
- Deygers, B. (2017). Hoe effectief zijn universitaire toelatingsvoorwaarden voor internationale studenten? *Over Taal*, 56(3), 19-21.
- Di Perna, J. (2018) Wat helpt taalbeleid vooruit? Over veranderen, innoveren en motiveren. Presentatie op de 10^e studiedag van het Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning, Brussel: Odisee.
- Dirix, N., Vander Beken, H., De Bruyne, E., Valcke, M., Brysbaert, M., & Duyck, W. (ingestuurd voor publicatie). Reading text when studying in a second language: An eye-tracking study.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education: A Review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Donin, J., Graves, B., & Goyette, E. (2004). Second Language Text Comprehension: Processing within a Multilayered System. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 53-76.
- D-PAC (s.d.). Geraadpleegd op 4 maart, 2019 via <https://www.d-pac.be/>
- Dugan, R.Jr., & Polanski, V. (2006): Writing for computer science: A taxonomy of writing tasks and general advice. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(6), 191-203.
- Duquet, N., Gloriaux, I., Laurijssen, I., & Van Dorselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Duriez, B., Kummu, M., Sebreghs, E., & Smis, D. (2016). Beginassessments: Een onderzoek naar de effectiviteit van beginassessments binnen de KdG-context (Intern rapport). Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen.
- Duriez, B., Kummu, M., Sebreghs, E., Smis, D., & Vervecken, D. (2015). Beginassessments: Een bevraging onder docenten naar de functie en de gepercipieerde zinvolheid van beginassessments en de feedback die aan studenten verstrekt wordt (Intern rapport). Karel De Grote-Hogeschool, Antwerpen.
- Dweck, C. (2002). *Improving Academic Achievement*. Amsterdam: Academic Press.
- Dwyer, K., & Davidson, M. (2012). Is Public Speaking Really More Feared Than Death? *Communication Research Reports*, 29(2), 99-107.
- Ebbens, S., & Ettikoven, S. (2005). *Samenwerkend leren*. Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Ebbens, D. (2000). De Tien Geboden voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 1(3), 13-19.
- ECHO (2016). Tip 53: Werken aan academische taalvaardigheid doorheen de opleiding. Geraadpleegd op 11 maart, 2019 via <https://www.uantwerpen.be/nl/centra/expertisecentrum-hoger-onderwijs/didactische-info/onderwijstips-chronologisch/tip-53--werken-aan-a>
- Elbers, E. (2010). Hoe zeker weten we dat taalgericht vakonderwijs ook werkt? In S. Vanhooren, & A. Mottart (Red.), *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 319-323). Gent: Academia Press.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO.
- Elbers, E. (2013). Iedere les een Nederlandse taalles? Taal- en vakonderwijs in het beroepsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 14-27.
- 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.
- European Language Council. (2013). *Higher Education Language Policy*. Geraadpleegd op 8 maart, 2019 via

- http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/University_Language_Policy/index.html
- Europese Commissie (2012) *Rethinking education*. Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&enfrom=EN>
- Field, J. (2011). Into the mind of the academic listener. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 102-112.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fontana, N.M., Caldeira, S.M.A., De Oliveira, C.F., Oliveira Jr., & Osvaldo N. (2006). Computer assisted writing. Applications to English as a foreign language. *CALL*, 6(2), 145-161.
- Fonteyne, L., De Fruyt, F., & Duyck, W. (2014). To fail or not to fail? Identifying students at risk by predicting academic success. In Freda, M. F. (Red.), *Reflexivity in higher education. Research and models of intervention for underachieving students* (pp. 103-114). Rome: ARACNE.
- Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs. (2009). *Discussiethema's en notities Forumdag 2009*. Geraadpleegd op 8 maart, 2019 via <https://www.forumtaalbeleidhogeronderwijs.be/forumdagen/forum-taalbeleid-en-taalondersteuning/>
- Fraser, C.A. (2007). Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks. *Modern Language Journal*, 91(3), 372-394. doi :10.1111/j.1540-4781.2007.00587.x
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Gablasova, D. (2014). Learning and retaining specialized vocabulary from textbook reading: Comparison of learning outcomes through L1 and L2. *Modern Language Journal*, 98(4), 976-991. doi:/10.1111/modl.12150
- Gablasova, D. (2015). Learning technical words through L1 and L2: Completeness and accuracy of word meanings. *English for Specific Purposes*, 39, 62-74. doi:10.1016/j.esp.2015.04.002
- Geldof, D. (2015). Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 4, 67-77.
- Ghesquiere, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E. (2012). Dyslexie: Een beknopt wetenschappelijk overzicht. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwer, & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie. Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 41-54). Leuven/ Den Haag: Acco.
- Gielen, S. (2007). *Peer feedback as a tool for learning* (Proefschrift). KU Leuven, Leuven.
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. en Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719-735.
- Gijbels, D., & Speltinckx, G. (2011). *Beginassessments: Meten van startcompetenties*. Antwerpen: Garant.
- Gikandi, J.W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- Glorieux, I., Laurijsen, I., & Sobczyk, O. (2014). *De instroom in het hoger onderwijs in Vlaanderen: Een beschrijving van de huidige instroompopulatie en een analyse van de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs*. Leuven: Steunpunt SSL.
- González-Lloret, M. & Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins.
- González-Lloret, M. (2017). Technology and Task-Based Language Teaching. In: S. Thorne, & S. May (Red.), *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed., pp. 193-215). Springer, Cham.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. In *Annual review of applied linguistics* (Vol. 24, pp. 44-69). USA: Cambridge University Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for

- Excellent Education. Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown D. (2013). Writing: Importance, development and instruction. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 26(1), 1-15.
- Gray, E.F., Emerson, L., & MacKay, B. (2005). Meeting the demands of the workplace: science students and written skills. *Journal of science education and technology*, 14(4), 425-435.
- Gu, Q., & Maley, A. (2008). Changing Places: A Study of Chinese Students in the UK. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 224-245.
- Gundermann, S. (2014). *English-Medium Instruction: Modelling the Role of the Native Speaker in a Lingua Franca Context* (Proefschrift). Universiteit van Freiburg.
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119. doi:10.1007/s10734-007-9070-8
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hajer, M., van Eerde, H.A.A., & De Bruijn, H.C. (2009). Integratie van vak- en taaldidactische perspectieven in onderzoek naar taalgericht biologie- en reken-wiskundeonderwijs. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder, & B. Weltens (Red.), *Zesde Anéla-conferentie* (pp. 132-141). Delft: Eburon.
- Halewijn, E., Jansen, M., & Raijmakers-Volaart, C. (2002). Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), 26-35.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Twente: University of Twente.
- Harris, J. (2006). *Rewriting: How To Do Things With Texts*. Logan: Utah State University Press.
- Hatcher, J., Snowling, M.J., & Griffiths, Y.M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-133. doi: 10.1348/000709902158801
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J.A., Masters, D., & Birch, K. (2016). *Visible learning into action: International case studies of impact*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawkins, T. (1980). Intimacy and Audience: The Relationship between Revision and the Social Dimension of Peer Tutoring. *College English*, 42(1), 64-68. doi:10.2307/376037
- Hayes, J.R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Greggand, & E.R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Red.), *Advances in psycholinguistics: Reading, writing, and language processing* (Vol. 2, pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heeren, J. (2015). Schrijven in de 21ste eeuw: Observerend leren. Presentatie op de 7^e studiedag van het Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs, Gent.
- Heeren, J., Speelman, D., & De Wachter, L. (ter perse). A practical academic reading and vocabulary screening tool as a predictor of achievement in first-year university students: implications for test purpose and use. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Hendriksen, J. (2000). *Begeleid Intervisiemodel: Collegiale Advisering en probleemoplossing*. Amsterdam: Bool/Nelissen.
- Hendrix, G. (2017) Hoe vakdocenten coachen in taalontwikkeldend lesgeven? Presentatie op de 9^e studiedag van het Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning, Leuven.
- Herelixa, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs: Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Hoogeveen, M., & Van Gelderen, A. (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15-26.

- Hook, J., Smith, C., & Valentiner, D. (2008). A short-form of the personal report of confidence as a speaker. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1306-1313.
- Hornberger, N., & Johnson, D.C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509-532.
- Houtven, T., 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.
- Howest Onderwijs (2016). Verslag HOT Journalistiek (Intern rapport). Howest, Kortrijk.
- Hu, M.H.-C., & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van den Broek P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968 doi:10.1080/02602938.2018.1424318
- Hulsker, J. (2001). *Uitval is geen toeval: Een onderzoek naar de uitval onder vluchtelingstudenten*. Utrecht: UAF-Stichting voor Vluchtelingstudenten.
- Hulstijn, J. (2015). *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers: Theory and Research*. Amsterdam/Philadaphia: John Benjamins Publishing Company.
- Huyghen, M. (2016, september). Scripties en tentamens vol taalfouten. *NRC.nl*, Geraadpleegd op 14 december, 2018 via <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/09/05/scripties-en-tentamens-vol-taalfouten-4150187-a1519847>
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Allochtone studenten in het hoger onderwijs. Portretten van de Hogeschool Holland en de Universiteit Utrecht*. Utrecht.
- Jansen, M. (2008, januari). *Taalvaardigheid studenten onvoldoende*. Geraadpleegd op 16 januari, 2019 via <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/taalvaardigheid-studenten-onvoldoende>
- Janssens, R. (2008). Language use in Brussels and the position of Dutch: Some recent findings. *Brussels Studies*, 13, 1-15.
- Jeurissen, R., Quanten, E., Van den Bossche, H., & Verheyden, L. (2011). Mol, uil of libel...drie stadia in een taalbeleidsproces. In D. Van Hoyweghen (Red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid* (pp. 129-169). Mechelen: Plantyn.
- Johnson, D.C. (2013). *Language policy*. Hamsphire/New York: Palgrave Macmillan.
- Kam, A. (2016). *Peer feedback in schrijfgroepen: Voorwaarden voor effectieve inzet*. Presentatie op de 7^e BVNT2-conferentie, Amsterdam.
- Kaplan, R.B., & Baldauf, R.B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kellogg, R.T. (1987). Writing performance: Effects of cognitive strategies. *Written Communication*, 4(5), 269-298.
- Kerkhofs, G., Peters, E., & Van Houtven, T. (2012). Taalontwikkeland lesgeven in een academische opleiding: Een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten. In A. Mortart, & S. Vandooren (Red.), *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 82-87). Gent: Academia Press.
- Kil, T., & Mortelmans, D. (2013). Intern onderzoeksrapport faculteit Rechten. Het verband tussen resultaten op taaltoetsen en examenresultaten bij eerstejaars generatiestudenten Rechten aan de UA (Intern rapport). Universiteit Antwerpen, Antwerpen.
- Kinnunen, T., Leisma, H., Machunik, M., Kakkonen, T., & Lebrun, J. (2012). SWAN - Scientific Writing AssistaNt: A tool for helping scholars to write reader-friendly manuscripts. In W. Daelemans (Red.), *Proceedings of the 13th conference of the European chapter of the association for computational linguistics* (pp. 20-24). Avignon, France: Association for Computational Linguistics.
- KNAW. (2017). *Nederlands en/of Engels, Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam. Geraadpleegd op 8 januari, 2019 via <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/nederlands-en-of-engels>

- Knoch, U., Rouhshad, A., Oon, S.P., & Storch, N. (2015). What happens to ESL students' writing after three years of study at an English medium university? *Journal of Second Language Writing*, 28, 39-52.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kremer, M., & Valcke, M. (in voorbereiding). Listening to lectures in English as non-native English speakers: How students cope with this English as a Medium of Instruction.
- Kuiken, F. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs: Verslag van werk in uitvoering. Kanttekeningen bij de casussen uit deel II. In E. Peters, & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp.195-200), Leuven: Acco.
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBFWO-project 03.03). Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Lemhöfer, K., & Broersma, M. (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid lexical test for advanced learners of English. *Behavior research methods*, 44(2), 325-343. doi: 10.3758/s13428-011-0146-0
- Lemmens, M. (2014). Van oefenen naar toepassen: Een kijk op taken door de ogen van een takenmaker. *Levende Talen Magazine*, 101(5), 18-21.
- Lesterhuis, M., Verhavert, S., Coertjens, L., Donche, V., & De Maeyer, S. (2017). Comparative Judgment as a Promising Alternative to Score Competences. In E. Cano, & G. Ion (Red.), *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement* (pp. 119-138). Hershey: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0531-0.ch007
- Leuridan, M., Van Daele, P., & Van der Gucht, F. (2016). Taalonthaal: Een schrijfcentrum aan de Universiteit Gent. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 86-91). Gent: Skribis.
- Lievens, J. (2011). Naar een taalbeleid dat het verschil maakt. In S. Vanhooren, & A. Mottart (Red.), *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 142-146). Gent: Academia Press.
- Lievens, J. (2018). Teaching and learning writing skills in a technological age: A selective mapping of writing apps onto a structured model of the writing process. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Red.), *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 1152 - 1159). Palma, Spain: IATED Academy.
- Lievens, J., & Frijns, C. (2013). Bee-com a 21st century communicator. A didactic toolkit for user-centered communication design in higher education. *REM - Research on Education and Media*, 5(1), 119-131.
- Lievens, J., & Frijns, C. (2018). Maak kennis met Touch2Learn: Over smartphones en nóg slimmer onderwijs. *THEMA Hoger Onderwijs*, 3, 79-84.
- Lievens, J., Frijns, C., Van Daele, T., Peetermans, M., Lenaerts, M., Jacobs, L., Bergervoet, B., & Van Laer, S. (2015). *Touch2Learn. Een website over het krachtig inzetten van mobiele technologie in het hoger onderwijs*. Leuven: Associatie KU Leuven. Geraadpleegd op 3 februari, 2019 via www.touch2learn.be
- Linthorst, O. (2017, maart). Taalprobleem is vaak studieprobleem. *Profielen*. Geraadpleegd op 6 september, 2019 via <https://profielen.hr.nl/2017/taalprobleem-is-vaak-studieprobleem>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewers' own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. (2014). Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring. *Composition Studies*, 42(1), 54-78.
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. doi: 10.1080/03075070903222633

- McDaniel, M.A., Agarwal, P.K., Huelser, B.J., McDermott, K.B., & Roediger, H.L. (2011). Test-Enhanced Learning in a Middle School Science Classroom: The Effects of Quiz Frequency and Placement. *Journal of Educational Psychology*, 103, 399-414.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London/New York: Addison Wesley Longman.
- Meersschaert, E., Aerts, A., Van Kerckhove, E., De Brauwer, J., Tops, W., & Geudens, A. (2017). *Wijzer op Weg: Studeren en Dyslexie*. Gent: Abimo.
- Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken: Analyse van achttien schrijftaken in Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO
- Melin Emilsson, U., & Lilje, B. (2008). Training social competence in engineering education: Necessary, possible or not even desirable? An explorative study from a surveying education programme. *European Journal of Engineering Education*, 33(3), 259-269.
- Menken, K., & García, O. (Eds). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York: Routledge.
- Mespreuwe, M. (2016). *Het aanbieden en afbouwen van structurende interventies bij peer feedback in het hoger onderwijs: Een interviewstudie naar de percepties van studenten* (Masterproef). Universiteit Gent, Gent.
- Mestdagh, I. (2017). *Nederlands 1: Schrijfvaardigheid*. Kortrijk.
- Mestdagh, I., & Vermeulen, B. (2015). Taal en inhoud zijn één: Hoe werk je concreet aan schrijfvaardigheid met je studenten? In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *29ste HSN-conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 238-244). Gent: Academia Press.
- Mestdagh, I., & Vermeulen, B. (2017-2018). *Nieuws en Duiding 2. Research; Actuele geschiedenis*. Kortrijk.
- Mestdagh, I. & Wouters, G. (2012). Taal op maat van de New Young Professional: Van visie naar praktijk in Howest. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 102-108). Gent: Academia Press.
- Mestdagh, I., & Wouters, G. (2013). Journalist worden door journalist te zijn: Een motto als startpunt voor een taalbeleidsverhaal. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 155-159). Gent: Academia Press.
- Mettewie, L., & Janssens, R. (2007). Language use and language attitudes in Brussels. In D. Lagabaster, & A. Huguët (Red.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts, Language Use and Attitudes* (pp. 117-143). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2009). *Studiesucces generatiestudenten in 2007 – 2008*. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/HogerOnderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Studiesucces%20generatiestudenten%20in%202007.pdf>
- Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010). *Impact van het flexibiliseringsdecreet: De studieduur van generatiestudenten 2000-2001 vergeleken met de generatiestudenten van 2005-2006*. Brussel: Agentenschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS). Geraadpleegd via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/impact-van-het-flexibiliseringsdecreet>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological and Pedagogical Content Knowledge: A New Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Monitoraat op maat (2016). Hoe begin je aan een leerlijn academische taalvaardigheid? Geraadpleegd op 11 maart, 2019 via <https://www.youtube.com/watch?v=l2uvVYUJdLg&feature=youtu.be>
- Myers, S.A. (2011). Reassessing the “Proofreading Trap”: ESL tutoring and Writing Instruction. In C. Murphy, & S. Sherwood (Red.), *The St.Martin’s Sourcebook for Writing Tutors* (4e ed., p. 284-302). Boston/New York: Bedford/St. Martin’s.
- Naber, D. (2014). *Language Tool Style and Grammar Checker*. Geraadpleegd op 17 januari, 2019 via www.languagetool.org

- Napolitano, D.M., & Stent, A. (2009). TechWriter: An evolving system for writing assistance for advanced learners of English. *CALICO Journal*, 26(3), 611-625.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. doi:10.1353/cml.2006.0049
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2^e ed.). New York: Cambridge University Press.
- Nederlands/Vlaams Platform Hoger Onderwijs. (2019, februari). Kennisdeling Taalbeleid. Geraadpleegd op 8 maart 2019 via <https://www.kennisdelingtaalbeleid.org>
- Nelson, L.L. (2013). *Design and deliver: Planning and Teaching using Universal Design for Learning*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- North, S.M. (1984). The idea of a writing center. In C. Murphy, & S. Sherwood (Red.), *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors* (4e ed., p. 44-58). Boston/ New York: Bedford/ St. Martin's.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research], in R. Richardson (Red.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação* [Theory and Practice of Action Research]. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. Geraadpleegd op 26 januari, 2019 via <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>
- Onderwijsinspectie (2017). *Onderwijs Spiegel: Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijsspiegel-2017-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>
- Paalman, M., & De Voogd, A. (2012). Voorbereidings- en schakeljaren voor hogergeschoolde nieuwkomers. Workshop op het Werkseminarie Integratie via educatie, Leuven.
- Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning* (NCER 2007-2004). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Paus, H., Rijmenans, R., & Van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn: Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Peters, E., & Van Houtven, T. (Red.) (2010a). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* Leuven: Acco.
- Peters, E. & Van Houtven, T. (2010b). De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes. In E. Peters en T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 69-85). Leuven: Acco.
- Puentedura, R.R. (2012). The SAMR Model: Background and Exemplars [Blogpost]. Geraadpleegd op 3 maart, 2019 via <http://hippasus.com/rrpweblog>
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Raedts, M., Daems, F., Van Waes, L., & Rijlaarsdam, G. (2009). Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31(2), 142-165. doi:10.5117/TVT2009.2.OBSE357
- Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89.
- Ricento, T.K., & Hornberger, N.H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid* (Proefschrift). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Rijlaarsdam, G. (2005) Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs, *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 21-28.

- Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven: Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 3, 17-21.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *British journal of educational psychology monograph series* 2, 3, 127-153.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Toorenaar, A., Van den Bergh, H., ... Van Steendam, E. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and learning-to-write: A double challenge. In R. Simons, J. Van der Linden, & T. Duffy (Red.), *New Learning* (pp.157-190). Dordrecht: Kluwer. doi:10.1007/0-306-47614-2_9
- Roediger, H.L.I., & Butler, A.C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20-27. doi:10.1016/j.tics.2010.09.003
- Roediger, H.L., & Karpicke, J.D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-55. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x
- Rogers, L.A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Rombaut, K., Cantillon, B. & Verbist, G. (2006). *Determinanten van de differentiële slaagkansen in het hoger onderwijs*. Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck. Universiteit Antwerpen, Antwerpen.
- Rooijackers, P., & Van der Westen, W. (2009). Taalbeleid in de praktijk. In P. Rooijackers, W. van der Westen, & J. Graus (Red.), *Taal Centraal. Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs* (pp.6-8). Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Rooijackers, P., Van der Westen, W., & Graus, J. (Red.) (2009). *Taal centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Bussum: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Rotgé, W. (2002). *Model/Models in linguistics*. *ASp*, 35-36. doi: 10.4000/asp.1574
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, 69-79. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.04.007
- Schelfhout, L., Vanthournout, G., Van Loo, D., & De Roover, A. (2016). Het KAMBLEON-model: Een praktijkgericht model voor het realiseren van een brede focus in lesgeven. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Derftigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 111-116). Gent: Skribis.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. Parijs: OECD Publishing.
- Schunk, D.H. (1987). Peer models and Children's Behavioral Change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174. doi:10.3102/00346543057002149
- Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159-72.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25
- Sheldon, O.J., Dunning, D., & Ames, D.R. (2014). Emotionally unskilled, unaware, and uninterested in learning more: Reactions to feedback about deficits in emotional intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 125-137.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Oxon/New York: Routledge.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Sluijsmans, D. (2002). *Student involvement in assessment: The training of peer assessment skills* (Proefschrift). College voor Promoties, Heerlen.

- Smedts D., Van Landeghem G., & Van Damme J. (2011). *Een bachelordiploma behalen in het Vlaams hoger onderwijs: Een verkennend onderzoek betreffende de generatiestudenten van 2004-2005 en 2005-2006*. Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL), Leuven.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stichting Dyslexie Nederland (2016). *Diagnose dyslexie*. (Brochure) (Herziene versie). Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Stroet, K., Opdenakker, M.C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9(1), 65-87.
- Swanson, H.L., & Hsieh, C.J. (2009). Reading Disabilities in Adults: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362-1390. doi: 10.3102/0034654309350931
- Tatzl, D. (2011). English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 252-270. doi.org/10.1016/j.jeap.2011.08.003
- Teunissen, B. (2016). *Vluchtelingen in het hoger onderwijs. Inspectie van het Onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Thøgersen, J., & Airey, J. (2011). Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes*, 30(3), 209-221. doi:10.1016/j.esp.2011.01.002
- Tops, W., Callens, M., Bijn, E., & Brysbaert, M. (2014). Spelling in Dutch adolescents with dyslexia: Errors and modes of assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 47(4), 295-306
- Tops, W., Callens, M., Desoete, A., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). Metacognition for Spelling in Higher Education Students with Dyslexia: Is There Evidence for the Dual Burden Hypothesis? *Plos One*, 9(9): e106550. doi: 10.1371/journal.pone.0106550.
- Tops, W., Callens, M., Van Cauwenbergh, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of higher education students with dyslexia. *Reading and Writing*, 26(5), 705-720. doi:10.1007/s11145-012-9387-2
- Tops, W., Verguts, E., Callens, M., & Brysbaert, M. (2013). Do students with dyslexia have a different personality profile as measured with the Big Five? *Plos One*, 8(5): e64484. doi:10.1371/journal.pone.0064484
- UGent Directie Onderwijsaangelegenheden (2012). *Kwaliteitsrapport masterproeven*. Gent: Universiteit Gent.
- Universiteit Antwerpen (s.d.). **Productontwikkeling aan de universiteit Antwerpen**. Geraadpleegd op 15 januari, 2019 via <https://www.uantwerpen.be/nl/onderwijs/opleidingsaanbod/productontwikkeling-studeren/ontwerpen/bachelor-3/user-centered-design/>
- Valcke, M. (2015). *Probleemgestuurd, casusgebaseerd, taakgericht, handelingsgericht, onderzoeksgericht, leren. Wat staat centraal bij deze "alternatieve" aanpakken van hoger onderwijs?* Presentatie op de studiedag Inkleuren van competentiegericht onderwijs (Interne studiedag). Howest, Kortrijk.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Van de Craen, P. (2013). Wat CLIL de taalleerder te bieden heeft... Didactische, cognitieve en neurowetenschappelijke aspecten van CLIL onderwijs. In E. Busamusca, C. Hermann, & U. Vogl (Red.), *Out of the Box. Über den Wert des Grenzwertigen* (pp.137-162). Wien: Prasens.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Ceuleers, E., & Migom, E. (2010). EMILE a douze ans: Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives. *Synergies - Monde*, 7, 127-140.
- Van den Bos, K.P., & Verhoeven, L. (2004). *Leven met dyslexie*. Antwerpen: Garant.

- Van den Branden, K. (2004). Taalbeleid: Een hefboom voor gelijke onderwijskansen. *School en Samenleving*, 5, 49-66.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667282
- Van den Branden, K. (2010a). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In E. Peters & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 213-223). Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. (2010b). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. (2013). Wanneer hebben nascholingen voor leerkrachten duurzame effecten? [Blogpost]. Geraadpleegd op 3 februari, 2019 via <https://duurzaamonderwijs.com/2013/12/11/1114/>
- Van den Branden, K. (2015). Taalbeleid: van theorie naar praktijk. Presentatie op de studiedag FundamenTAAL. 50 jaar Instituut voor Levende Talen, Leuven: KU Leuven.
- Van den Branden, K. (2017). Taalbeleid in Vlaamse basisscholen: Terugblik, balans en vooruitblik. In K. Jaspaert, & C. Frijns (Red.), *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen* (pp. 79-99). Tiel: Uitgeverij LannooCampus.
- Van den Branden, K. (2018). Wanneer echt meertalig onderwijs in Brussel? [Blogpost] Geraadpleegd op 3 februari, 2019 via <https://duurzaamonderwijs.com/2018/02/27/wanneer-echt-meertalig-onderwijs-in-brussel/>
- Van den Broek, A. (2018, augustus). Academici luiden alarmbel over desastreuze vaardigheden in hoger onderwijs. Studenten kunnen niet meer schrijven. *De Morgen*. Geraadpleegd op 28 februari, 2019 via <https://www.demorgen.be/binnenland/academici-luiden-alarmbel-over-desastreuze-vaardigheden-in-hoger-onderwijs-b03a3514/>
- Vander Beken, H. (2018). *Text comprehension and memory in L1 and L2* (Proefschrift). Universiteit Gent, Gent.
- Vander Beken, H., & Brysbaert, M. (ter perse). Studying texts in a second language: The importance of test type. *Bilingualism: Language and Cognition*. doi:10.1017/S1366728917000189
- Vander Beken, H., Woumans, E., & Brysbaert, M. (ter perse). Studying texts in a second language: No disadvantage in long-term recognition memory. *Bilingualism: Language and Cognition*. doi:10.1017/S1366728917000360
- Vandergrift, L. (2014). Listening to Learn or Learning to Listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M.H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language learning*, 60(2), p. 470-497.
- Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2012). Al het goede in drieën: Naar taalontwikkelen feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 109-205). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. & Alladin, E. (2014). Taalontwikkelen leren: De lerende student. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *28^e Conferentie het Schoolvak Nederlands* (pp. 93-98). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. & Wijsbroek, D. (2011). Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. In S. Van Hooren, & A. Mottart (Red.), *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 118-123). Gent: Academia Press.
- Vandroogenbroeck, P. (2016). *Online ondersteuning schrijven in het Engels. Een effectenstudie naar de effectiviteit van de English Writing Assistant* (Masterproef). KU Leuven, Leuven.
- Van Dyk, T. (2010). *Konstitutieve voorwaarden vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletertheid* (Proefschrift). Universiteit Stellenbosch.
- Van Dyk, T. (2015). Tried and tested. Academic literacy tests as predictors of academic success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 159-186.

- Van Gorp, K., & Verheyden, L. (2005). Taalbeleid in de lerarenopleiding: Van praktijk naar theorie en terug. In A. Mottart (Red.), *Achttiende Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp.175-186). Gent: Academia Press.
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). Iedereen taalcompetent! *Visie op de rol, de positie en de inhoud van het Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Van Houtven, T., & Peters, E. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs: Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Leuven: Acco.
- Van Houtven, T., Peters, E., & Van den Branden, K. (2012). Analyzing student teachers' academic literacy needs: A qualitative analysis of Flemish first-year teacher trainees' needs. *Language learning in Higher Education*, 2(2), 267-292.
- Van Hoyweghen, D., Bogaert, N., Cajot, G., Daems, F., De Moor, A., Jeurissen, R., ... Verheyden, L. (Red.) (2010). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen: Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Van Mieghem, N. (2011). *VDAB Draaiboek Nodot+*. *Taalcoaching voor beroepsopleidingen met laagtaalvaardige cursisten*. Geraadpleegd op 3 februari, 2019 via <https://sites.google.com/a/vdab.be/nodotaalcoaching/>
- Van Mol, E., & Valcke, M. (2017). *Een exploratieve studie naar de didactische strategieën bij het gebruik van English as a Medium of Instruction (EMI) aan de UGent* (Masterproef). Universiteit Gent, Gent.
- Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., Donche, V., & Noyens, D. (2017). Inzicht in de verklaringbasis voor studiesucces bij eerstejaarsstudenten in Nederland en Vlaanderen: Een overzichtsstudie. *Pedagogische Studiën*, 94, 360-404.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Van Petegem, P. (2006). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in leerlingenbegeleiding* (pp. 135-142). Antwerpen: Garant.
- Vanthournout, G., Hargreaves, S., Mommaerts, M., Van de Mosselaer, H., & Maertens, E. (2018). Learning Power: Theory and data driven innovation using Teacher Design Teams. *Proceedings of the 2017 conference of the European Association on Practitioner Research on Improving Learning* (pp. 345-358). Hämeenlinna, Finland. Geraadpleegd op 17 januari, 2019 via https://www.eapril.org/sites/default/files/2018-03/Download%20File_0.pdf
- Vanthournout, G., Luchten, L., Hargreaves, S., Mommaerts, M., & Maertens, E. (2018). If, when and how teacher educators use student-data for redesigning their course-module. Gepresenteerd op The biennial conference of the Special Interest Group on Higher Education of the European Association on Research in Learning and Instruction. Giessen, Germany.
- Vanthournout, G., Schelfhout, L., Luchten, L., De Roover, A., & Van Loo, D. (2018). The Chameleon-project: Development of a didactical support model and validation of an accompanying formative survey. *Proceedings of the 2017 conference of the European Association on Practitioner Research on Improving Learning* (pp. 359-375). Hämeenlinna, Finland. Geraadpleegd op 17 januari, 2019 via https://www.eapril.org/sites/default/files/2018-03/Download%20File_0.pdf
- Van Waes, L. (2011) Van schrijfonderzoek naar schrijfonderwijs. *Vonk*, 40(5), 41-57.
- Verguts, C., & Minnebo, V. (2011). *Draaiboek academisch Nederlands. Inhoudelijke en praktische handvatten bij een begeleidingstraject Academisch Nederlands*. Publicatie in het kader van het Interreg-project Goesting in Leren en Werken (GoLeWe).
- Verheyden, L. (2010). Wijzer kijken met kijkwijzers? Over een tussentijds product van taalbeleid. In D. Van Hoyweghen, *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen: bouwstenen voor taalbeleid* (pp. 201-224). Mechelen: Plantyn.
- Vlaams Parlement (2012). *Decreet betreffende de integratie van de academische hogeschoolopleidingen in de universiteiten*. Geraadpleegd op 17 januari, 2019 via <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1655-6.pdf>

- Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming (2018). *Hoger Onderwijs in cijfers: Academiejaar 2018-19*. Brussel: Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. Geraadpleegd op 17 januari, 2019 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/hoger-onderwijs-in-cijfers-academiejaar-2018-2019>
- Vlaamse Onderwijsraad. (2017, februari). Advies taalbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs. Geraadpleegd op 8 maart, 2019 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/advies-taalbeleid-in-het-vlaamse-hoger-onderwijs>
- VLIR (2016). Rondetafel voorbereidingstrajecten. Verslag van VLIR-Colloquium - Investeren in vluchtelingen: De rol van universiteiten (Intern rapport).
- VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands (2016). *Talige startcompetenties voor het universitair onderwijs*. Geraadpleegd op 4 maart, 2019 via <https://www.ugent.be/student/nl/studeren/taaladvies/talenbeleid/taligestartcompetentiesuniversitaironderwijs/>
- White, S. (2011). *Understanding adult functional literacy. Connecting text features, task demands, and respondent skills*. New York: Taylor & Francis.
- Wiliam, D.D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65.
- Wingate, U. (2012). Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A “literacy” journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 26-37.
- Wischgoll, A. (2016). Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. *Frontiers in psychology*, 7, 1-13.
- Wyers, J. (2014). *Schrijfvaardigheid ondersteunen. Een effectstudie naar de inzetbaarheid van een elektronische schrijfhulp in het secundair onderwijs* (Masterproef). KU Leuven, Leuven.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of teacher and peer feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179-200.
- Zeiger, Z. (2018). *Brussels education from a cultural, historical and demographic lens: Issues and policy suggestions with insight from Singaporean language policy* (Masterproef). KU Leuven, Leuven.
- Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. doi:10.1037/0033-2909.131.1.3.

REFERENTIELIJST FIGUREN

- Arteveldehogeschool & Universiteit Antwerpen (z.d.). *Tool luistervaardigheid - training*. Arteveldehogeschool: Gent. Geraadpleegd op 14 maart, 2019 via EdPuzzle.com (Class code: getokbe).
- Bonne, P., De Moor, A., Van Hoyweghen, D., & Vrijders, J. (2014). *Taalontwikkelen in het hoger onderwijs: Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- Columbus (z.d.). *Columbus*. Geraadpleegd op 13 maart, 2019 via <https://columbus.onderwijskiezer.be/>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2012). *New Learning: Elements of a science of education*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Geerts, M., Vanbrabant, H., Slabbaert, S., Vanderheyden, G., Mannaert, K. (2017). *Digitaalkit*. UC Leuven-Limburg. Geraadpleegd op 13 maart, 2019 via <https://digitaalkit.ucll.be>
- Instituut voor Levende Talen (z.d.). *Schrijfhulp Academisch Nederlands* Instituut voor Levende Talen: KU Leuven. Geraadpleegd op 13 maart, 2019 via san.schrijfhulp.be.
- Puntedura, R.R. (2012). The SAMR Model: Background and Exemplars [Blogpost]. Geraadpleegd op 3 maart, 2019 via <http://hippasus.com/rrpweblog>
- Ricento, T.K., & Hornberger, N.H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.

REDACTIETEAM

'If you want to go fast, go alone. If you want to go far, go together.'

Onder dat motto werkte een zeskoppig redactieteam aan dit gelegenheidsboek.

- Dirk Berckmoes** taalbeleidsmedewerker van de Universiteit Antwerpen –
Monitoraat op Maat
richtte het Forum Taalbeleid mee op in 2009
- Pieterjan Bonne** taalbeleidsmedewerker van de Arteveldehogeschool
lid van het Forum Taalbeleid sinds 2012
- Jordi Heeren** docent academische vaardigheden van de KU Leuven –
Instituut voor Levende talen
lid van het Forum Taalbeleid sinds 2013
- Mit Leuridan** talenbeleidsmedewerker van de Universiteit Gent
lid van het Forum Taalbeleid sinds 2013
- Ilse Mestdagh** taalbeleidsmedewerker van Howest
lid van het Forum Taalbeleid sinds 2011
- Joke Vrijders** taalbeleidsmedewerker van de Arteveldehogeschool
richtte het Forum Taalbeleid mee op in 2009

Met dank aan de forumleden

voor de input en feedback

Jan Bleyen (Thomas More), Guido Cajot (UCLL), Wim De Beuckelaer (UAntwerpen), Inge De Cleyn (VUB), Lien Van Achter (HOOGENT) en Sarah Van Bulck (Erasmushogeschool Brussel)

voor de input, de feedback en het naleeswerk

An De Moor (Odisee), Mirjam Feys (VIVES), Leen Schelfhout (AP), Ans Hubert (PXL) en Hilde Rombouts (UAntwerpen)

