

EINDRAPPORT

STUDENT EN MOEITE MET TAAL? A-MOOC HELPT!

WAT IS ER AAN DE HAND?

- 1 TAAL**
Toetsbaarheid bij studenten hoger onderwijs gaat terug
- 2 STUDEREN**
Hoger onderwijs vraagt andere studievaardigheden dan secundair onderwijs



AANPAK

MOOC VOOR TAAL

"een cursus op internet om met velen tegelijk aan deel te nemen"

THE END...

- 5**
Kansen Studies
... IS HAPPY!

PROBLEM! WANT...

...goede taal- en studievaardigheden zijn essentieel voor studie succes.

"STARTER"

- = 4 cursussen
- SPREKEN
 - SCHRIJVEN
 - LUISTEREN
 - LEZEN

= 7 delen per cursus

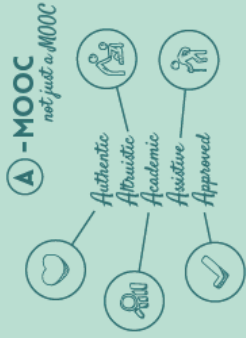
- INTRO
- KENNIS-CLIP
- FEEDBACK
- REFLECTIE
- KEN JEZELF (Ik kan al... Ik wil... kunnen)
- OEFENINGEN
- CONTROLE

WIJ

ONDERZOEK:
Carl Boel: carl.boel@onise.be
onderzoeksgroep onderwijs

GRAFISCH ONTWERP:
Joris Vandeveldt: joris.vandeveldt@onise.be

ONS MODEL



ONZE METHODEN

- EDUCATIONAL DESIGN RESEARCH
- Iteratief
 - focusgroepen
 - good practices
 - survey bij 48 docenten en 114 studenten

1 Opdracht

De opdracht die in 2017 werd uitgeschreven door Odisee Sint-Niklaas (toen nog Odisee Waas) werd als volgt omschreven:

Taakinhoud

Als onderzoeker binnen het studiegebied onderwijsontwikkel en onderzoek je hoe taalvaardigheid in de lerarenopleiding kan versterkt worden met behulp van een MOOC (Massive Open Online Course).

Taken als medewerker onderzoeksgroep onderwijs:

- Via educational design research een MOOC ontwikkelen die taalvaardigheid van studenten verbetert;
- Verwerken van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksgegevens;
- Schrijven van wetenschappelijke publicaties en projectvoorstellen m.b.t. onderwijsinnovatie;
- Uitbouw netwerk van organisaties gericht op taal en ICT in het onderwijs;
- Actieve deelname aan activiteiten binnen de onderzoeksgroep Onderwijs.

2 Voorwoord

Deze opdracht had drie belangrijke troeven: innovatie, taal en ICT. Drie woorden die helemaal bij mijn profiel passen. Na mijn studies master Germaanse Taal- en Letterkunde heb ik 15 jaar lang mijn liefde voor de Nederlandse taal proberen over te brengen bij leerlingen in het secundair onderwijs. Tijdens die 15 jaar heb ik nooit stilgezeten en zocht ik steeds naar manieren om mijn lessen op een innovatieve manier in te richten. Daarbij keek ik meestal naar ICT-toepassingen die de lessen op een zinvolle manier konden verrijken. Deze praktijk kon ik dus voortzetten in dit onderzoeksproject. Het woord praktijk is hier minstens even belangrijk als de drie voorgaande: wil je als onderzoeker impact creëren in het werkveld, dan is het niet voldoende om desk research te doen, maar om dat desk research te concretiseren in een praktisch bruikbaar instrument. De voorbije twee jaar heb ik de kans gehad om beide delen grondig uit te werken en het resultaat daarvan staat beschreven in dit document. Je vindt de MOOC zelf op <https://ecourses.odisee.be/starter/>

Ik maak graag van de gelegenheid gebruik om enkele mensen te bedanken: Gertjan De Smet, Stijn Buyschaert en Geert Van Buynder om mij de kans te geven dit project aan te vatten en mij gedurende het traject voortdurend schouderklopjes te geven, maar ook een luisterend oor en om het project zo veel mogelijk te faciliteren. Pieter Tytgat en Jan Sermeus voor de kritische blik. Het waren soms pittige gesprekken, maar ik wil jullie bedanken om mij te blijven uitdagen en mij te doen groeien als onderzoeker. An De Moor; woorden schieten tekort om te beschrijven wat jij voor mij en voor dit project hebt gedaan en betekend. Zowel op professioneel als menselijk vlak, ben jij een uitzonderlijk persoon. Ik kijk uit naar alle zijprojecten waar onze wegen elkaar nog zullen kruisen. Op één van die (virtuele) wegen zal ik zeker Stijn Van Lokeren terug tegen komen, en met plezier. Ook jij Stijn hebt veel voor dit project betekend. Het was fijn met jou samen te werken, samen te experimenteren en samen te presenteren. Daan Van Hooste, leuk dat ik een bureauimte met jou kon delen. Handig dat ik regelmatig eens aan jou een vraag kon stellen, door jouw expertise met MOOCs. Tot slot wil ik ook alle docenten en studenten bedanken, die ondanks hun eigen stapels werk, toch regelmatig tijd voor mij wilden vrijmaken, wanneer ik weer eens een bevraging of een test wilde organiseren.

Ik kijk met plezier terug op de twee voorbije jaren: een fijn project, een fijn team, een fijne tijd. Bedankt!

Carl Boel, 21 oktober 2019

3 Inhoudsopgave

1	Opdracht	3
2	Voorwoord	4
3	Inhoudsopgave	5
4	Lijst met figuren	7
5	Lijst met tabellen	8
1	Abstract	10
2	Inleiding	10
2.1	<i>Taalvaardigheid</i>	10
	11
	11
2.2	<i>MOOCs</i>	11
2.3	<i>Instructional Design in MOOCs</i>	12
2.4	<i>Zelfregulerend leren</i>	12
3	Methode	13
3.1	<i>Onderzoeksvraag</i>	13
3.2	<i>Educational Design Research</i>	14
3.3	<i>Context- en nodenanalyse</i>	15
3.4	<i>Literatuurstudie en studie van good practices</i>	16
3.5	<i>Ontwikkeling prototype</i>	17
4	Resultaten	18
4.1	<i>Contextanalyse</i>	18
4.1.1	<i>Aanleiding</i>	18
4.1.2	<i>Huidig aanbod taal- en studievoordigheden</i>	18
4.1.3	<i>Huidig aanbod MOOCs</i>	19
4.2	<i>Nodenanalyse</i>	21
4.2.1	<i>Docenten BaLo (n = 4)</i>	21
4.2.2	<i>Docenten BaSo (n = 10)</i>	25
4.2.3	<i>Studenten BaLo fase 1 (n = 4)</i>	30
4.2.4	<i>Studenten BaLo Fase 2 en 3 (n = 4)</i>	33
4.2.5	<i>Studenten BaSo fase 1 (n = 5)</i>	36
4.2.6	<i>Studenten BaSo fase 2 en 3 (n = 7)</i>	39
4.3	<i>Literatuurstudie en studie van good practices</i>	43
4.4	<i>Prototype testing</i>	45

4.4.1	Prototype-ontwikkeling	45
4.4.2	Micro-evaluatie bij studenten.....	45
4.4.3	Walk through	47
5	Discussie	47
6	Referenties	50
	Bijlagen	56

4 Lijst met figuren

Figuur 1 - Drie componenten van taalgericht vakonderwijs/taalontwikkelen.....	11
Figuur 2 - Cyclisch model met fasen en subprocessen van zelf-regulerend leren (Zimmerman & Campillo, 2003, p. 239)	13
Figuur 3 - Holistisch concept van EDR (Wademan, 2005)	14
Figuur 4 - Iteratieve ontwikkeling (McKenney, 2001)	15

5 Lijst met tabellen

Tabel 1 - Troeven van MOOC e-vaardigheden	20
Tabel 2 - Uitdagingen/werkpunten MOOC e-vaardigheden	20
Tabel 3 – Schrijfvaardigheid van studenten volgens docenten BaLo	21
Tabel 4 - Spreekvaardigheid van studenten volgens docenten BaLo.....	22
Tabel 5 - Leesvaardigheid van studenten volgens docenten BaLo.....	22
Tabel 6 – Oorzaken van taalproblemen bij studenten volgens docenten BaLo	23
Tabel 7 - Kennis en toepassing van Taalontwikkelen lesgeven door docenten BaLo	23
Tabel 8 - Opvattingen van docenten BaLo over de implementatie van de TaalMOOC.....	24
Tabel 9 - Opvattingen van docenten BaLo over de implementatie van de TaalMOOC - kwalitatieve bijstelling.....	24
Tabel 10 - Leesvaardigheid van studenten volgens docenten BaSo	25
Tabel 11 - Schrijfvaardigheid van studenten volgens docenten BaSo	26
Tabel 12 - Luistervaardigheid van studenten volgens docenten BaSo.....	26
Tabel 13 - Algemeen niveau van taalcompetenties volgens studenten BaSo.....	27
Tabel 14 - Notitievaardigheden van studenten BaSo.....	27
Tabel 15 - Oorzaken van taalproblemen bij studenten volgens docenten BaSo	28
Tabel 16 - Kennis en toepassing van Taalontwikkelen lesgeven van docenten BaSo	28
Tabel 17 - Taal in evaluatie bij docenten BaSo.....	28
Tabel 18 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning door docenten BaSo	29
Tabel 19 - Opvattingen van docenten BaSo over de implementatie van de TaalMOOC	29
Tabel 20 - Opvattingen van docenten BaSo over de implementatie van de TaalMOOC - kwalitatieve bijstelling.....	30
Tabel 21 - Spreekvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 1	30
Tabel 22 - Schrijfvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 1	31
Tabel 23 - Taal in evaluatie bij docenten BaLo, fase 1	31
Tabel 24 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning volgens studenten BaLo, fase 1.....	32
Tabel 25 - Leervoorkeuren van studenten BaLo, fase 1.....	32
Tabel 26 - Hulpstrategieën van studenten BaLo, fase 1.....	33
Tabel 27 - Spreekvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 2 en 3	33
Tabel 28 - Schrijfvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 2 en 3	34
Tabel 29 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning bij studenten BaLo, fase 2 en 3	34
Tabel 30 - Hulpstrategieën van studenten BaLo, fase 2 en 3.....	35
Tabel 31 - Leervoorkeuren van studenten BaLo, fase 2 en 3	35
Tabel 32 - Opvattingen van studenten BaLo, fase 2 en 3 over de implementatie van de TaalMOOC ..	36
Tabel 33 - Evolutie in taalcompetenties volgens studenten BaLo, fase 2 en 3	36
Tabel 34 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning door studenten BaSo, fase 1	37
Tabel 35 - Hulpstrategieën van studenten BaSo, fase 1	37
Tabel 36 - Leervoorkeuren van studenten BaSo, fase 1.....	38
Tabel 37 - Feedbackvoorkeuren van studenten BaSo, fase 1	38
Tabel 38 - Opvattingen over taalcompetenties volgens studenten BaSo, fase 2 en 3.....	39
Tabel 39 - Spreekvaardigheid van studenten BaSo, fase 2 en 3.....	39
Tabel 40 - Taal in evaluatie bij docenten BaSo, fase 2 en 3	40

Tabel 41 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning	40
Tabel 42 - Hulpstrategieën van studenten BaSo, fase 2 en 3.....	41
Tabel 43 - Leervoorkeuren van studenten BaSo, fase 2 en 3.....	41
Tabel 44 - Opvattingen van studenten BaSo, fase 2 en 3 over de implementatie van de TaalMOOC..	42
Tabel 45 - Feedbackvoorkeuren van studenten BaSo, fase 2 en 3.....	42

AMOOC, not just a mooc

Een mooc als interventie om de taal- en studievoordigheden van startende studenten hoger onderwijs te verbeteren

Carl Boel, Odisee Sint-Niklaas

carl.boel@odisee.be

1 Abstract

Vele startende studenten hoger (en bij uitbreiding universitair) onderwijs ontberen de nodige taal- en studievoordigheden om hun studies succesvol af te leggen. De mooc werd ontwikkeld vanuit de visie van Educational Design Research (EDR) en startte met een noden- en contextanalyse. Een survey en focusgroepgesprekken met studenten en docenten brachten de gewenste inzichten voort. Vanuit die analyse werd een gerichte, maar zeer brede literatuurstudie uitgevoerd, met aandacht voor moocs, taalbeleid en zelfregulerend leren. Op basis van die literatuurstudie werd een nieuw theoretisch construct gebouwd: AMOOC. Vertrekkende vanuit de contextanalyse kozen we ervoor om de concrete realisatie van de mooc te enten op het bestaande mooc-platform binnen de hogeschool. EDR is bij uitstek iteratief. Nadat de eerste module gebouwd was, werd studenten en docenten dus gevraagd de module te doorlopen. Hun feedback werd gebruikt bij het bouwen van de volgende modules. Hoewel zowel studenten als docenten de mooc als positief ervaren, gaven ze aan een mooc rond taal- en studievoordigheden vooral als een blended learning-verhaal zagen, aangezien communicatie in essentie een verhaal tussen mensen is en dus persoonlijk contact vraagt.

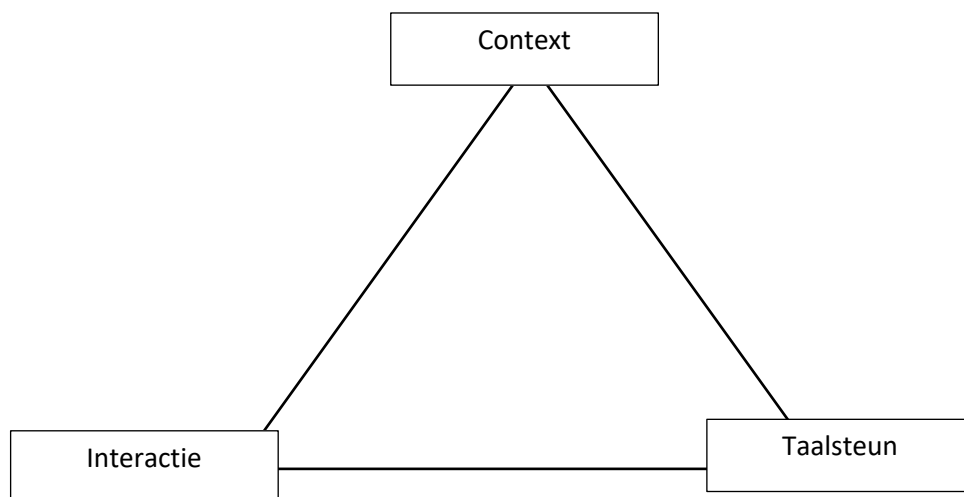
2 Inleiding

2.1 Taalvaardigheid

“Studenten kunnen niet meer schrijven”, kopte Het Laatste Nieuws op 17 augustus 2018. “Dat is enorm problematisch: taal is de drager van onze wetenschap, het is de drager van onze kennis”, verduidelijkt professor Valcke (Onderwijskunde UGent) “Je kan maar tot een hoger niveau van abstract denken komen, wanneer je ook de structuur van een taal beheerst”, gaat OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme verder (Het Laatste Nieuws, 2018). De bekommernissen worden ook uitvoerig beschreven in verscheidene onderzoeken (Berckmoes & Rombouts, 2009; de Vries & van der Westen, 2008; De Wachter & Heeren, 2010; van Koeven & Smits, 2016). Het probleem is des te groter, aangezien taalvaardigheid hand in hand gaat met studiesucces (Beijer, Gangaram Panday, & Hajer, 2010; van der Westen, 2010). Naast taalvaardigheid is ook het zelfregulerend vermogen (self-regulated learning, SRL) één van de belangrijkste aspecten die mee het academisch succes bepalen (Van Rooij et al., 2018; Zimmerman, 2000)

De afnemende taalvaardigheid bij studenten hoger onderwijs manifesteert zich op verscheidene domeinen: lezen (Bogaert et al., 2008; De Meyer, Pauly, & Van de Poele, 2004; Van den Branden, 2003), woordenschatbeheersing (de Glopper, Schouten-van Parreren, & van Daalen-Kaptein, 1993)

en schrijven (De Wachter & Heeren, 2012). De instructietaal is voor vele studenten een “abstract, cognitief veeleisend en [...] geïnstitutionaliseerd register.” (van den Branden, 2004 in Peters & Van Houtven, 2010, p. 16) Academisch taalgebruik is voor vele studenten als het ware een vreemde of een tweede taal. Om efficiënt tegemoet te komen aan deze lacune, dringt een visie van inclusief taalbeleid zich op. Niet enkel de docent Nederlands, Taal of Communicatie is hiervoor verantwoordelijk, maar het hele docententeam. Enkel zo zullen de studenten de transfer maken naar de ‘zaakvakken’ (Beijer et al., 2010; Cajot, 2010; Hebbrecht, Depoorter Nathalie, & Delbaere, 2008; Kuiken, 2010; Van Gorp & Verheyden, 2005; Van Houtven & Peters, 2010). Dit veronderstelt een visie van taalontwikkelen lesgeven (Sterckx & Vanhoren, 2010; van der Westen, 2010). Hajer en Meestringa (2015, p. 5) omschrijven taalontwikkelen lesgeven (zij noemen het ‘taalgericht vakonderwijs’) als volgt: *“Ons uitgangspunt daarbij is dat taal en denken over het vak en het beroep onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, en dat aandacht en respect voor elke leerling en zijn ontwikkeling de basis vormen voor een succesvolle loopbaan.”* Ze onderscheiden daarbij drie elementen: leren in context, leren in interactie en leren met taalsteun (figuur). Deze drie elementen hebben mee het didactisch concept van de MOOC bepaald.



Figuur 1 - Drie componenten van taalgericht vakonderwijs/taalontwikkelen lesgeven

2.2 MOOCs

MOOCs, massive open online courses, zijn online cursussen die gratis ter beschikking zijn en gericht op grote aantallen studenten tegelijkertijd (Phan, Mcneil, & Robin, 2016). Een belangrijk woord is hierbij ‘open’: het bouwt voort op de visie van Open Educational Resources (OER) of de maatschappelijke missie om hoogstaand onderwijs beschikbaar te maken voor iedereen (Colpaert, 2014; OECD, 2013)

Het MOOC-concept ontstond in 2008 met de cursus CCK08: Connectivism and Connective Knowledge die werd gelanceerd door Siemens, Downes en Cormier. De cursus trok 2.000 deelnemers en volgde in essentie een connectivistische visie op leren: er was geen vastgelegd studiemateriaal, de focus lag op dialoog en de deelnemers organiseerden zichzelf los van één vast learning management system (LMS). Dit werd al snel bekend als een cMOOC-model. In 2012 volgden 160.000 geïnteresseerden de cursus Introduction to Artificial Intelligence. Het grote aantal studenten noopte tot een andere aanpak: het xMOOC-model. Dit model volgt een meer cognitivistisch-behavioristische visie op leren en

focust op inhoud en structuur, computer-generated feedback en meerkeuzequizen (Daniel, 2012). Deze dichotomie is echter te simplistisch: er zijn heel wat modellen die zich tussen de twee uitersten bevinden (Gráinne Conole, 2013).

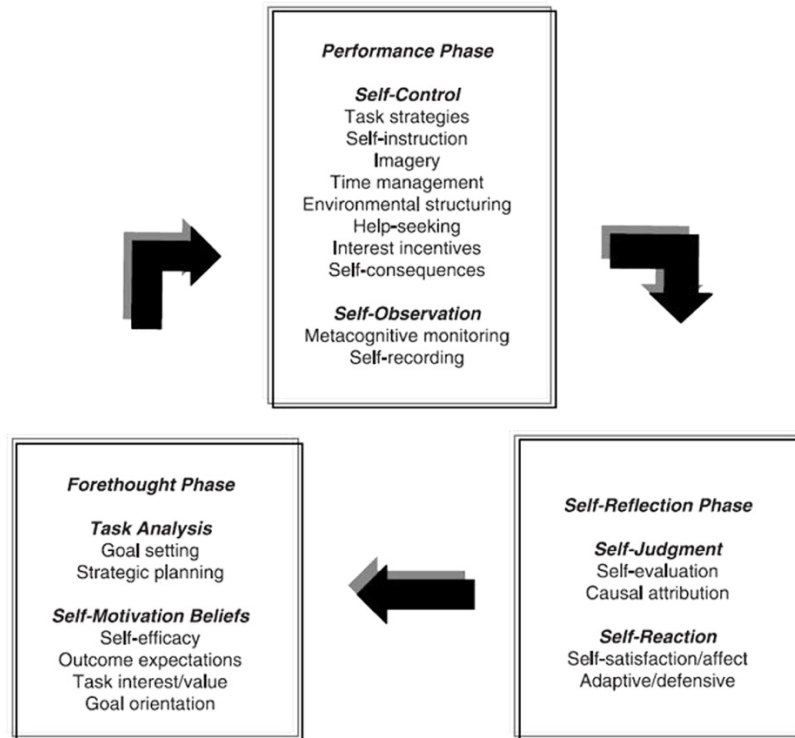
Het MOOC-concept piekte snel in 2012 ("the year of the MOOC"; Pappano, 2012), aangezien vele hoger onderwijsinstellingen wel brood zagen in schaalvergroting. MOOCs kregen echter al even snel kritiek: het idee van 'open onderwijs voor iedereen' is eigenlijk "a cruel myth" (Laurillard, 2014) en de huidige MOOC-modellen houden zelfs een risico in van "reproducing existing inequalities and [...] even increasing them." (Rohs & Ganz, 2015, p. 6). De drop-out is gigantisch: 90%. De oorzaken van deze drop-out zijn duidelijk: MOOCs vereisen een hoge graad van self-efficacy (Abeer & Miri, 2014), een hoge graad van self-regulation (Abeer & Miri, 2014; Bernacki, Aguilar, & Byrnes, 2011; Littlejohn, Hood, Milligan, & Mustain, 2016; Mcauley, Stewart, Siemens, & Cormier, 2010; Veletsianos, Collier, & Schneider, 2015), voorkennis van het onderwerp (Abeer & Miri, 2014) en goede digitale vaardigheden (Israel, 2015; Kop, 2011). Daarbij komt nog het vaak slecht uitgewerkte instructional design (Conole, 2015; Margaryan, Bianco, & Littlejohn, 2015; Moreira Teixeira & Mota, 2014). Het MOOC-concept kreeg al snel de stempel "watered-down education" (Jacobs, 2013) en "a mirage of quality education" (Margaryan et al., 2015, p. 82). Om dit probleem aan te pakken, stelde recent een werkgroep vanuit de Europese Commissie een kwaliteitsraamwerk op (Stracke et al., 2018).

2.3 Instructional Design in MOOCs

Goed onderwijs vraagt om een goed instructional design. Merrill (2002) formuleerde in zijn "First Principles" vijf aandachtspunten: demonstration, application, problem-based, activation en integration. Demonstration vraagt om modelling: de student krijgt via een model (docent of peer) geëxpliciteerd hoe hij een bepaalde taak kan uitvoeren. Application verwijst naar het toepassen van kennis in een nieuwe, betekenisvolle context ('transfer'). Problem-based onderwijs stelt de student voor een reëel probleem dat hij moet aanpakken. Activation veronderstelt de activering van voorkennis (zie ook boven). Integration ten slotte verwijst naar het toepassen van kennis en vaardigheden, eerst geïsoleerd ingeoeffend ('chunking'; Zimmerman, 2000) in een grotere betekenisvolle taak, waarbij kennis en vaardigheden uit verschillende contexten samenkomen. Margaryan (2006) en Collis en Margaryan (2005) voegden nog vijf aspecten toe, specifiek voor MOOCs: collective knowledge, collaboration, differentiation, authentic en feedback. MOOCs moeten inzetten op het uitbouwen van gemeenschappelijke kennis, op samenwerking, op differentiatie, op authentieke taken en authentiek materiaal en op feedback. Vele taaldocenten zullen hierin een didactiek van communicatief taalonderwijs herkennen.

2.4 Zelfregulerend leren

Zelfregulerend leren wordt gedefinieerd als "self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals" (Zimmerman, 2000, p. 14). Zimmerman (2000) beschrijft zijn visie op zelfregulerend leren als een cyclisch proces bestaande uit drie fasen: voorbereiding, uitvoering en zelfreflectie. Alle drie de fasen omvatten drie componenten van zelfregulerend leren: het metacognitieve (o.a. doelen stellen, plannen, monitoren, bijsturen, evalueren), het motivationele (voortbouwend op Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000 en Bandura, 1977) en het gedragsmatige (je leeromgeving zo organiseren dat het leren wordt gefaciliteerd). Zimmerman en Campillo (2003) hebben dit als volgt gevisualiseerd (figuur):



Figuur 2 - Cyclisch model met fasen en subprocessen van zelf-regulerend leren (Zimmerman & Campillo, 2003, p. 239)

Uit onderzoek blijkt zelfregulerend leren een positief effect te hebben op studiesucces (Van Rooij et al., 2018) Het is dus belangrijk om zelfregulerend leren te stimuleren. Enkele voorbeelden zijn modelling (Zimmerman, 2000), scaffolding (Boekaerts, 2000; Gibbons, 2015; Wilson & Devereux, 2014), complexe en betekenisvolle taken (Lombaerts, Engels, & Vanderfaellie, 2007), differentiatie (Boekaerts, 2000; Van Grinsven & Tillema, 2006) collaboratief en/of coöperatief leren (Van Grinsven & Tillema, 2006) en reflectie (Zimmerman, 2000).

3 Methode

3.1 Onderzoeksvraag

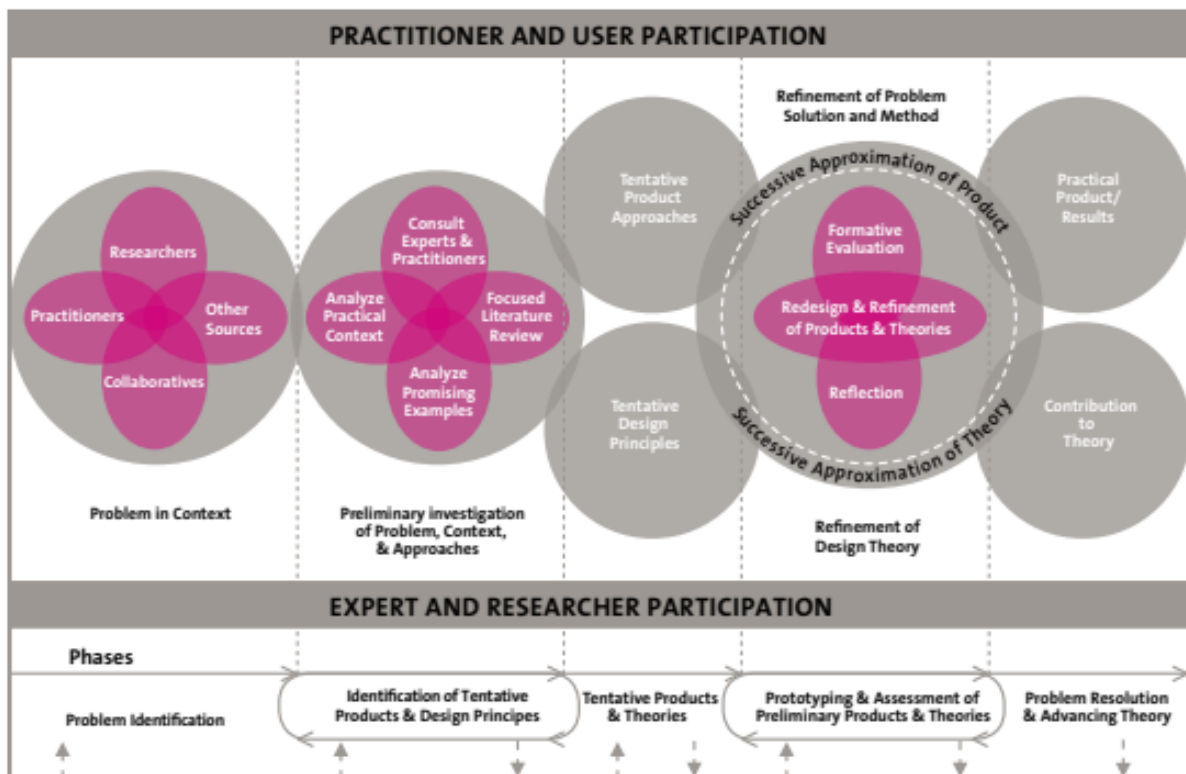
Centraal in dit onderzoek staat de vraag in welke vorm een mooc als interventie de taal- en studievaardigheden van startende studenten hoger onderwijs kan verbeteren.

Deelvragen waren:

- o welke ontwerpprincipes zijn effectief voor het ontwikkelen van een mooc om de taalvaardigheid van startende studenten bachelor lerarenopleiding te verbeteren;
- o welke ontwerpprincipes zijn effectief voor het ontwikkelen van een mooc om de studievaardigheden van startende studenten bachelor lerarenopleiding te verbeteren;
- o welke implementatievoorwaarden zijn noodzakelijk voor adoptie door studenten, docenten en beleid van de opleiding bachelor lerarenopleiding.

3.2 Educational Design Research

Dit onderzoek werd gevoerd binnen de traditie van Educational Design Research (EDR; McKenney & Reeves, 2012; Plomp, 2007). EDR is een iteratieve ontwikkelmethode en kenmerkt zich in een tweeledige opzet: enerzijds de praktische realisatie van de interventie, in verschillende ontwikkelcirkels en anderzijds een bijdrage tot wetenschappelijke inzichten over het onderzoeksdomein. In dit onderzoek resulteerde dit dus in een concrete realisatie: de mooc Starter (zie: e-courses.odisee.be/starter) en een nieuw theoretisch concept om taal- en studievaardigheden in een mooc aan te bieden.

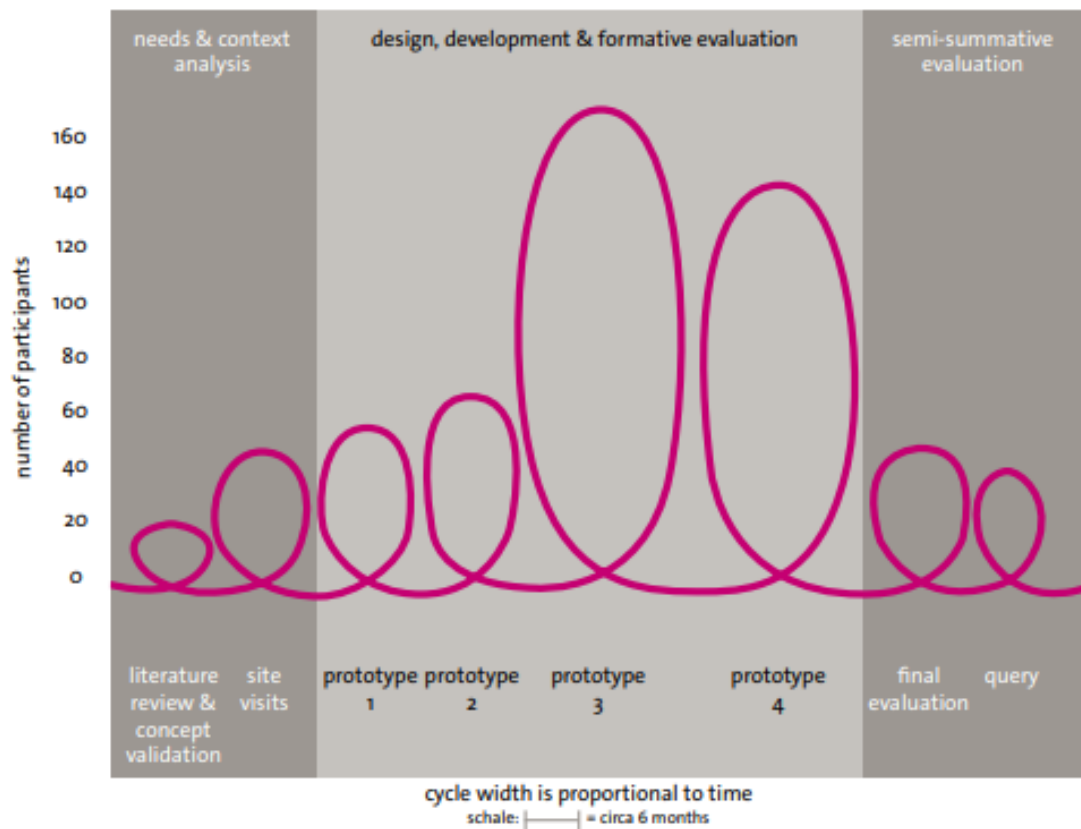


Figuur 3 - Holistisch concept van EDR (Wademan, 2005)

EDR start met een context- en nodenanalyse. Dit zien we ook terug bij systemische instructional design modellen als ADDIE (Branch, 2009) en IDI (Branch & Kopcha, 2013) en biedt een betere garantie op een succesvolle implementatie van de uiteindelijk ontwikkelde tool. De contextanalyse peilt naar de contextuele factoren die de implementatie van de te ontwikkelen tool mee zullen bepalen: wie zit er in het ontwikkelteam, welke middelen zijn voorzien, welke timing is voorzien, hoe is het project ontstaan, welke softwaresystemen zijn er nu, hoe staan de eindgebruikers tegenover het project ... De nodenanalyse gaat dieper in op wat precies de hulpvraag is. Een duidelijk antwoord hierop is essentieel om tot een product te komen dat effectief tegemoet komt aan de noden van de eindgebruikers en opdrachtgevers.

De context- en nodenanalyse geven aanleiding tot een gerichte literatuurstudie en een analyse van bestaande 'good practices'. De inzichten uit deze vier voorgaande elementen, leiden tot de ontwikkeling van een eerste prototype. Dit prototype wordt op kleine schaal getest. De analyse van deze test geeft inzichten voor de ontwikkeling van het volgende prototype. Dit proces, EDR is in essentie iteratief, wordt tot vier keer toe herhaald en telkens wordt de testgroep groter en de

testmethode diepgaander. Voor een overzicht van de verschillende ontwikkelcirkels en de bijhorende testing verwijzen we naar het evaluatiematchboard van Nieveen, Folmer en Vliegen (2012).



Figuur 4 - Iteratieve ontwikkeling (McKenney, 2001)

3.3 Context- en nodenanalyse

Een eerste stap binnen EDR is een context- en nodenanalyse. Het onderzoek richt zich op de lerarenopleiding Bachelor Lager Onderwijs (BaLo) en Bachelor Secundair Onderwijs (BaSo) op campus Odisee Sint-Niklaas.

Binnen de contextanalyse werd o.a. gekeken naar het aanbod binnen het huidige curriculum dat inzet op taal- en studievvaardigheden van startende studenten; naar hoe moocs nu worden ingezet; naar welke software binnen de instelling wordt gebruikt; hoe het curriculum nu wordt ingericht en hoe een mooc hierin kan passen. Ook de beschikbare middelen (financieel en instrumenteel) werden in kaart gebracht. Vragen over het huidige aanbod en hoe een mooc zou kunnen worden geïmplementeerd kwamen aan bod in zowel de focusgroepgesprekken als in een survey (zie verder).

De nodenanalyse viel uiteen in twee elementen: een reeks focusgroepgesprekken en een survey. In totaal werden er 6 focusgroepgesprekken georganiseerd: één groep met docenten BaLo, één groep met startende studenten (fase 1) BaLo, één groep met studenten (fase 2 en 3) BaLo, één groep met docenten BaSo, één groep met startende studenten (fase 1) BaSo, één met studenten (fase 2 en 3) BaSo. Studenten in fase 1 en studenten in fase 2 en 3 werden apart bevraagd, aangezien de interventie zich specifiek richt op de eerste fase. Studenten fase 2 en 3 konden dus een betere inschatting maken van welke nood ze op het einde van fase 1 nog ervaren en of het huidige taalaanbod al dan niet voldoet en of een MOOC taal een mogelijke en wenselijke oplossing zou

kunnen betekenen voor hun noden. Bovendien konden studenten fase 1 onbevooroordeeld spreken over hun noden en wensen als startende studenten, aangezien ze nog geen kennis hadden van het huidige aanbod en nog moeilijk een inschatting konden maken van de competenties die ze op het einde van fase 1 zouden moeten beheersen. De focusgroepgesprekken werden semi-gestructureerd georganiseerd: een aantal topics werden op voorhand bepaald, met bijhorende hulpvragen. Er werd echter voldoende ruimte gelaten voor inbreng van de deelnemers. De focusgroepgesprekken werden met een smartphone bijgehouden en de audio-opnames werden nadien uitgeschreven en gecodeerd (Mortelmans, 2007). Om bias te vermijden werden de opnames door twee onderzoekers onafhankelijk gecodeerd. Nadien werden beide coderingen vergeleken en werden enkel gelijke codes overgehouden. Die werden gebruikt bij de uiteindelijke analyse.

Om na te gaan of de elementen uit de focusgroepgesprekken op bredere schaal tot uiting kwamen, werd twee surveys afgenomen. Beide surveys werden opgesteld met behulp van Qualtrics. De eerste survey richtte zich op alle studenten BaLo en BaSo. 152 studenten vulden de survey in. De bevraging (bijlage 1) telde 44 vragen en omvatte vijf grote elementen: achtergrondvariabelen (leeftijd, sekse, vooropleiding, studierichting BaLo/BaSo, thuistaal), een inschatting van hun eigen taalvaardigheid, een evaluatie van de huidige methode om taalvaardigheden aan te brengen, lesvoorkeuren en voorkeur voor implementatie van de mooc binnen het curriculum. Op het einde werd ook gevraagd of studenten bereid waren om mee te werken aan de ontwikkeling van de mooc en onder welke vorm.

Ook de docenten BaLo en BaSo werden bevraged (n = 52). Alle 52 docenten hebben de survey ingevuld (bijlage 2). De bevraging telde 52 vragen, verdeeld over ccc categorieën: opdracht (BaLo/BaSo), inschatting taalvaardigheid startende studenten, inschatting van het huidige aanbod om taalvaardigheden aan te brengen, kennis van en eventuele toepassingen van taalontwikkelen lesgeven, aanduiding van welke taaltaken aan bod komen in de eigen lespraktijk, de rol van taal binnen evaluatie en voorkeur voor implementatie van de mooc binnen het curriculum. Net als bij de studenten werd op het einde gevraagd of docenten bereid waren om mee te werken aan de ontwikkeling van de mooc en onder welke vorm.

Beide surveys richtten zich uitsluitend op taalvaardigheid, aangezien op het moment van afname de nood en de mogelijkheid om rond studievaardigheden te werken nog niet gekend waren. Slechts tijdens de literatuurstudie en studie van good practices (zie onder) bleek duidelijk de noodzaak van zelfregulerend leren zowel om een MOOC succesvolle af te ronden als studiesucces te behalen bij hogere studies.

3.4 Literatuurstudie en studie van good practices

Hierna volgde een intensieve literatuurstudie. In totaal werden 143 artikels en 17 boeken opgenomen. Aangezien EDR een belangrijk aspect toekent aan praktische ontwikkeling, werden niet enkel peer-reviewed artikels opgenomen, maar werd er breder gekeken in het beschikbare aanbod. Er werd gezocht naar literatuur op verschillende domeinen. Domein één richtte zich op moocs en e-learning en het bijhorende instructional design (=onderwijskundig ontwerp), domein twee op taalbeleid in hoger onderwijs, domein drie op taalontwikkelen lesgeven en domein vier op zelfregulerend leren (self-regulated learning, SRL).

Bijhorend werden 13 good practices bestudeerd. Er werd gekeken naar twee soorten bestaande initiatieven: moocs en taalontwikkelingstools. In deze fase werden 5 moocs bestudeerd, telkens op een ander (mooc-)platform en 8 taalinitiatieven.

Om inhoudelijk vorm te kunnen geven aan (leerinhouden en leertaken binnen) de mooc, werd een synthese gemaakt van verschillende doelstellingen. Ten eerste werd er een analyse gemaakt van de

(taal-)doelstellingen die startende studenten op het einde van fase 1 zouden moeten bereiken. Daarvoor werden de ECTS-fiches gescreend van taal- of taalondersteunde opleidingsonderdelen (OPO's) binnen de lerarenopleiding (BaLo en BaSo) en binnen drie andere opleidingsdomeinen van 9 Vlaamse hogescholen (orthopedagogie, ergotherapie, verpleegkunde, sociaal werk; agro- en biotechnologie, textieltechnologie, elektromechanica, chemie, autotechnologie; office management, toegepaste informatica, bedrijfsmanagement, multimedia, toerisme) voor zover de ECTS-fiches het toelieten en voor zover de opleiding werd aangeboden. Te specifieke, opleidingsgerichte taaldoelstellingen werden niet opgenomen. Een tweede bron waren de eindtermen van het secundair onderwijs voor Nederlands en de leerplandoelstellingen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Ten derde maakten we gebruik van het werk dat reeds gedaan werd door Bonset en De Vries (2009) met hun Talige startcompetenties Hoger Onderwijs. Als vierde namen we de doelstellingen mee op die de VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) formuleerde in haar eigen Talige startcompetenties voor het universitair onderwijs. Tot slot vormden de Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen inspiratie voor de specifieke inhoud van de mooc. Er werd per vaardigheid (lezen, luisteren, spreken, schrijven, gesprekken voeren) een synthese gemaakt van de doelstellingen, met inbegrip van bijhorende metacognitieve doelstellingen.

De inzichten uit deze drie pijlers leiden tot het opstellen van een nieuw theoretisch construct, de AMOOC.

3.5 Ontwikkeling prototype

Als interventie wordt dus gekozen voor een Massive Open Online Course (MOOC) omwille van het flexibel karakter van een mooc. Dit is essentieel, rekening houdend met de enorme diversiteit van de studentenpopulatie (Extra, 2011; Keehnen, Braaksma, & de Boer, 1999; van der Westen, 2010; Van Rooij et al., 2018).

Het theoretisch construct (AMOOC) werd als prototype ontwikkeld. Deze ontwikkeling vormde het eerste prototype en werd getest bij één groep startende studenten BaLo op Odisee Sint-Niklaas, één groep startende studenten BaSo op Odisee Sint-Niklaas en één groep startende studenten Nederlands (BaSo) op HoWest, Brugge. De studenten BaLo werden at random geselecteerd; de studenten BaSo op Odisee Sint-Niklaas werden geselecteerd op basis van hun studierichting om voldoende diverse profielen te hebben. De studenten Nederlands (BaSo) op Howest, Brugge werden at random geselecteerd. Alle drie de groepen (n = 44) werd gevraagd om module 1 van de mooc te doorlopen en de opdrachten uit te voeren. De drie groepen studenten werd daarbij gevraagd om op een voorgedrukt blad te noteren wat ze als positief ervaren, wat ze onduidelijk vonden of minder positief ervaren en wat ze misten. De onderzoeker was tijdens de testing aanwezig in de ruimte om de studenten te observeren en eventuele vragen te beantwoorden. De studenten werd gevraagd om individueel te werken en bij problemen enkel de onderzoeker om hulp te vragen en niet elkaar. Deze micro-evaluatie (Nieveen, Folmer, & Vliegen (2012) zorgde voor een duidelijk zicht op de gebruiksvriendelijkheid van de mooc-module. Toch volgde op het einde van de test een korte survey via Google Forms bestaande uit 14 meerkeuzevragen waarin werd gepeild naar hun ervaring. Zo werd er gevraagd naar de kwaliteit van de filmpjes, de lay-out van de mooc, maar ook naar hoe ze deze manier van leren hebben ervaren. Deze vragen komen niet aan bod via de voorziene open micro-evaluatie. Er werd een informed consent (bijlage 3) ingevuld om de antwoorden van de studenten te verwerken en studieresultaten op te vragen bij de studentenadministratie. Alle studenten hebben de informed consent ondertekend.

Het prototype werd ook getest bij de docenten BaLo en BaSo op Odisee Sint-Niklaas. In deze micro-evaluatie doorloopten de docenten het prototype individueel. Nadien werd er een focusgroepgesprek georganiseerd met alle docenten, BaLo en BaSo apart. Deze gesprekken werden ongestructureerd gehouden om totale vrijheid van antwoorden te garanderen en het perspectief van docenten voorop te stellen.

4 Resultaten

4.1 Contextanalyse

4.1.1 Aanleiding

Het idee voor een MOOC als interventie om studenten taalvaardiger te maken, kwam enerzijds uit een bestaande goed MOOC practice binnen de hogeschool en anderzijds een probleem dat moest worden opgelost.

Het probleem dat een meerderheid van de docenten ervaren, is dat studenten Bachelor Lerarenopleiding onvoldoende taalvaardig zijn. Er moest in dit onderzoek dus worden nagegaan hoe de taalvaardigheid van de studenten kon worden verbeterd.

Taaldocenten wiens opleidingsonderdeel betrokken was, werden niet actief betrokken bij het beslissingsproces rond de totstandkoming van dit onderzoeksproject. Het gaat om de Communicatie en Agogische vaardigheden en Nederlands in Bachelor Lager Onderwijs en Communicatie en Agogiek en Taalcompetenties in Bachelor Secundair Onderwijs.

Er was bij de start van dit project nog geen beslissing genomen over hoe de MOOC zou worden geïmplementeerd in het huidige curriculum.

Voor dit onderzoek werd één onderzoeker aangesteld voor 70% gedurende twee academiejaren. De onderzoeker combineert expertise als Master Germaanse Taal- en Letterkunde en het gebruik van onderwijstechnologieën. Hij heeft jarenlange praktijkervaring met zowel de implementatie van ICT in (taal)onderwijs. Daarnaast is hij actief betrokken met taalbeleidsinitiatieven in hoger onderwijs, als lector Communicatievaardigheden aan Universiteit Gent.

Hij kreeg ondersteuning, niet gealloceerd, van de collega's op Odisee Sint-Niklaas die reeds MOOCs rond e-vaardigheden en ICT hebben ontwikkeld. Deze steun uitte zich in het opzetten van een blanco MOOC-omgeving binnen Learndash en in het beantwoorden van specifieke softwareontwikkelproblemen.

Zoals reeds aangegeven is dit een PWO-project, waarbij zowel aandacht (en tijd) ging naar onderzoek rond design principles als naar het eigenlijke ontwikkelwerk van de MOOC zelf.

4.1.2 Huidig aanbod taal- en studievevaardigheden

Op dit moment worden taal- en communicatievaardigheden aangeboden in verschillende opleidingsonderdelen. In BaLo krijgen de studenten enerzijds Communicatie en Agogische vaardigheden en daarnaast Nederlands. In BaSo werken de studenten aan hun taalcompetenties binnen enerzijds Communicatie en anderzijds Agogiek en Taalcompetenties.

Daarnaast kunnen de studenten een beroep doen op zogenaamde Taalmonitoraten, individuele en

studentspecifieke begeleidingssessies op afspraak.

Tot slot is er een pagina op het interne learning management system (LMS) Toledo, dat studenten een verzameling tips en nuttige hulpmiddelen aanreikt. Deze pagina Taalondersteuning wordt standaard aangeboden aan alle studenten. Elke student heeft deze pagina dus standaard bij zijn cursussen binnen het LMS staan en kan er dus vrij gebruik van maken.

Docenten worden via verscheidene initiatieven aangemoedigd om taalontwikkelen les te geven. Deze didactiek waarbij niet-taaldocenten hun opleidingsonderdelen talig verrijken en zo inrichten dat ze studenten talig ondersteunen bleek uit verscheidene studies (o.a. Hajer & Meestringa, 2015; Swart & Kuiper, 2018) effectief te zijn, zowel voor de vakinhoud (studiesucces) als voor de taalvaardigheid van de studenten.

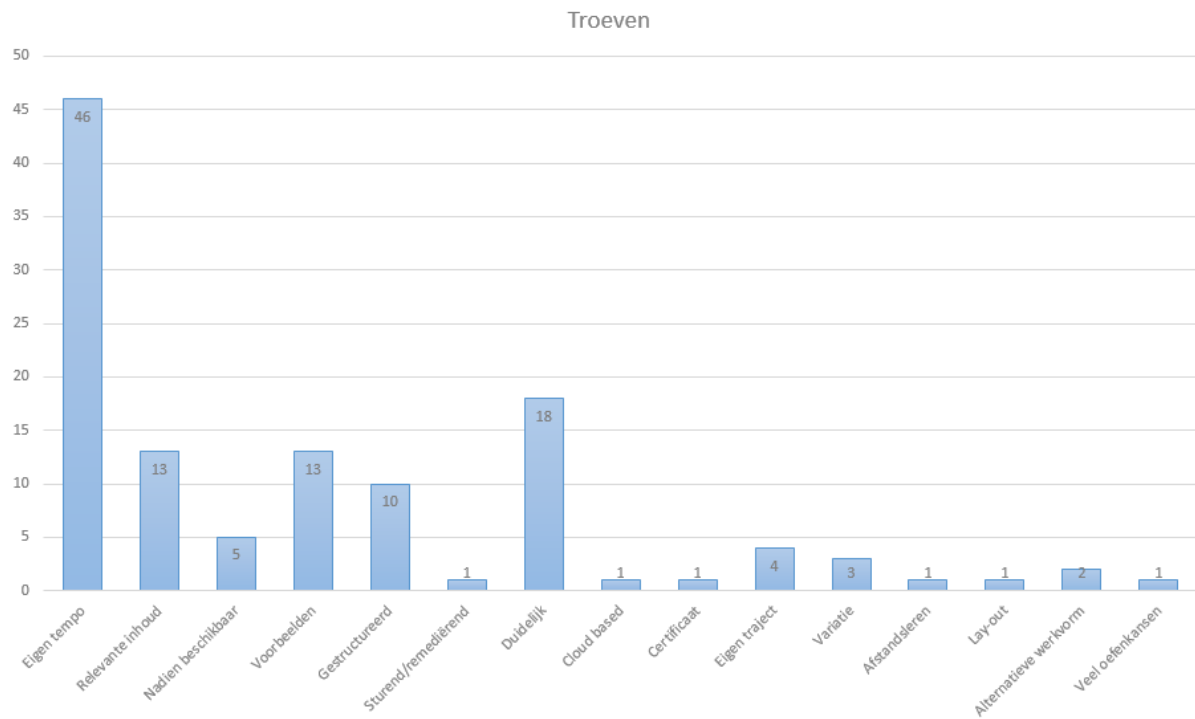
Studievaardigheden worden ook op verschillende manieren aangeleerd: specifiek binnen elk opleidingsonderdeel met studietips, maar meer generiek over verschillende opleidingsonderdelen heen in de algemene pedagogische opleidingsonderdelen.

4.1.3 Huidig aanbod MOOCs

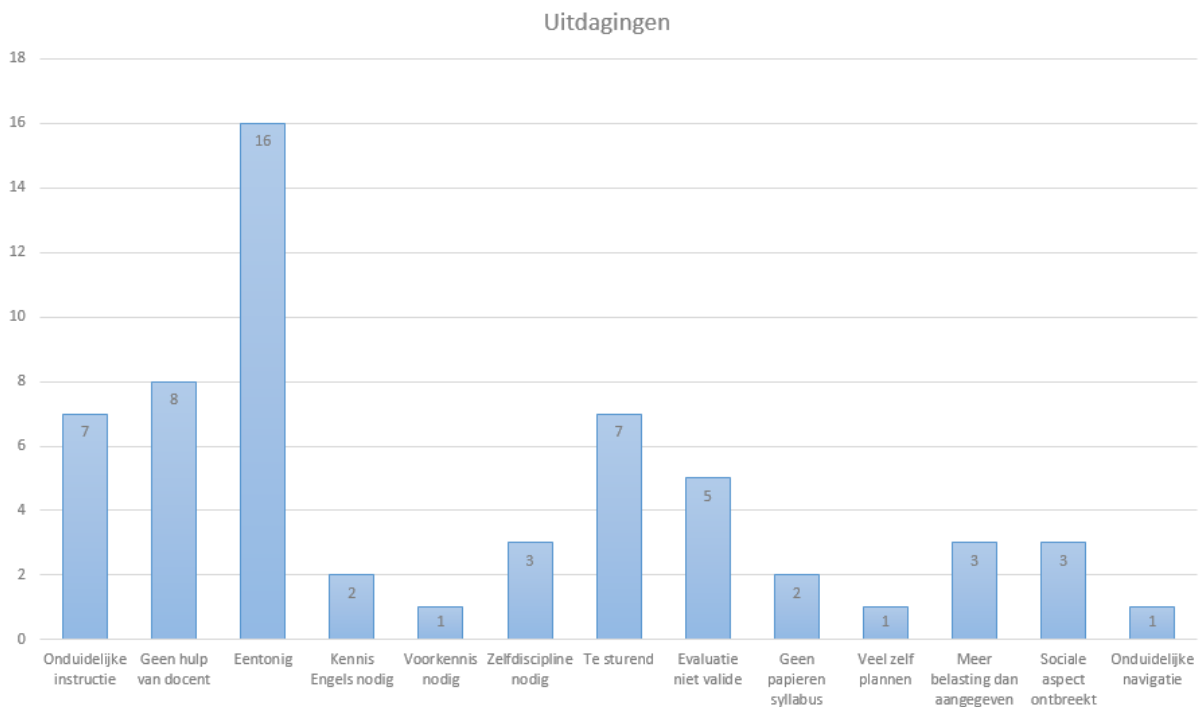
Op Odisee Sint-Niklaas hebben docenten ICT sinds 2016 15 MOOCs ontwikkeld voor hun opleidingsonderdelen *E-vaardigheden*. Deze MOOCs worden ter vervanging van hun traditionele lessen ingezet in een visie van flipped classroom. Studenten doorlopen de MOOCs, maken de oefeningen en komen op het einde tonen dat ze de leerstof onder de knie hebben in een praktische proef, zoals het gebruik van een applicatie tijdens een les. In de vrijgekomen tijd beantwoorden docenten vragen van studenten tijdens werksessies op de campus. De docenten hebben deze MOOCs ontwikkeld op het *LearnDash*-platform binnen *WordPress*. Verschillende extensies werden toegevoegd om een bredere aanpak mogelijk te maken, zoals de integratie van *H5P* voor interactieve vraagstelling. Er is geen directe uitwisseling tussen data binnen de MOOC en het interne data management system van de hogeschool.

In 2016 namen de docenten ICT een survey af bij hun studenten, na het verwerken van hun MOOC. Via een *Google Form* werden 99 studenten (1^e bachelor BaLo, BaSo) bevroegd; 97 studenten vulden de bevraging effectief in. De mixed method survey peilde naar hoe de studenten het werken met een MOOC ervaarden, zowel op gebied van ease of use als op gebied van perceived usefulness (Davis, 1989). Er werden 10 vragen gesteld en de studenten konden antwoorden op een 5-punt Likert-schaal. Daarnaast werden er drie (kwalitatieve) open vragen gesteld: troeven (Tabel 1), uitdagingen (Tabel 2) en andere opmerkingen of tips.

Tabel 1 - Troeven van MOOC e-vaardigheden



Tabel 2 - Uitdagingen/werkpunten MOOC e-vaardigheden



4.2 Nodenanalyse

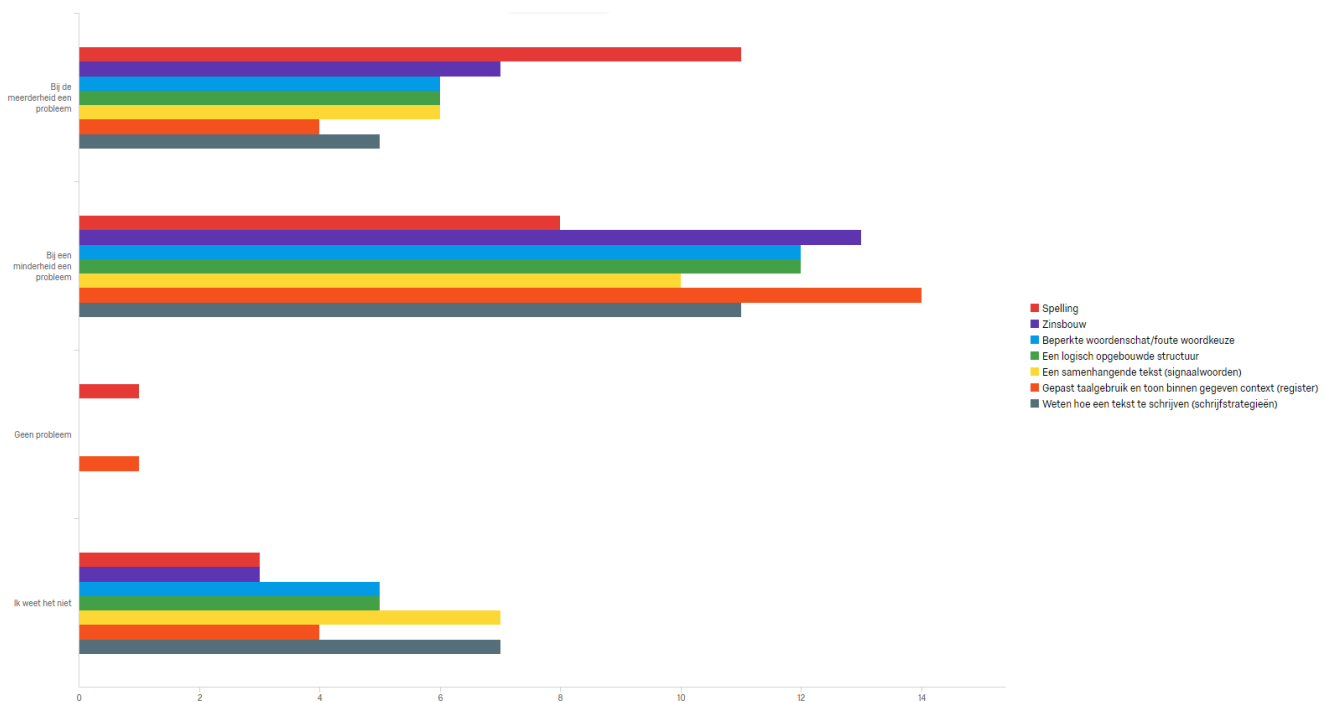
Om tot een juiste inschatting te komen van wat de MOOC precies moest aanpakken, werd er een nodenanalyse opgesteld, zowel via focusgroepgesprekken als via een survey. De focusgroepen dienden in de eerste plaats om zo breed mogelijk te werken. Nadien werd nagegaan in welke mate de antwoorden uit de focusgroep gedragen worden door de andere docenten en studenten. Vanuit die redenering worden de resultaten hieronder dan ook samen weergegeven.

4.2.1 Docenten BaLo (n = 4)

4.2.1.1 Hoe kijken docenten naar de gepercipieerde taalproblematiek bij studenten:

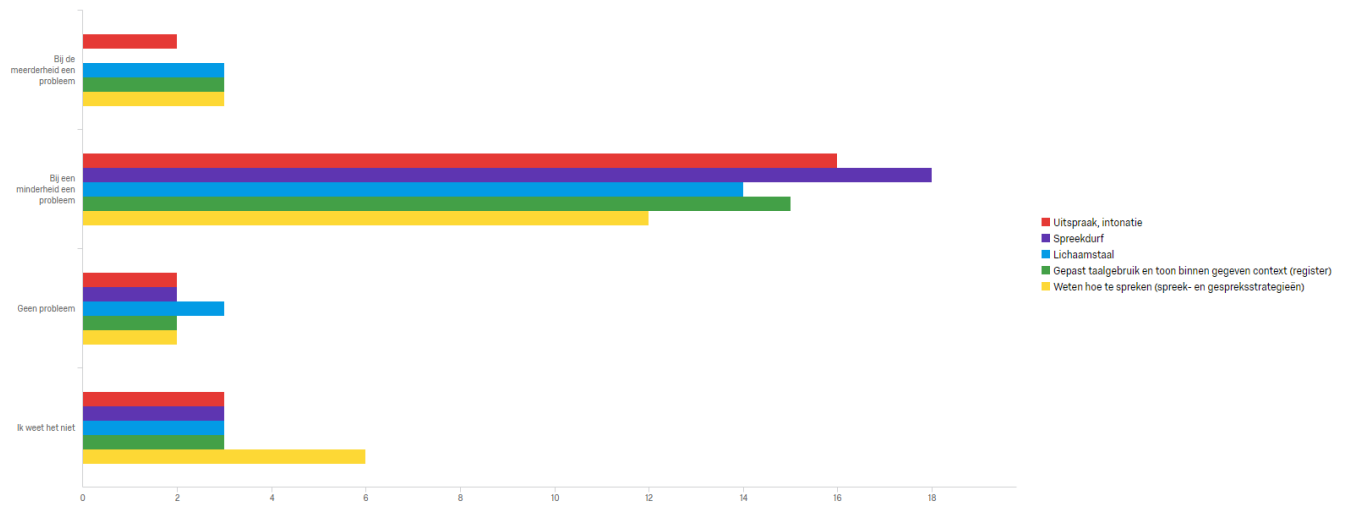
Docenten zien vooral problemen bij schrijfvaardigheid: taalfouten (in bijvoorbeeld stagedocumenten en examenvragen), gebrekkige zinsbouw en gebrekkige tekststructuur. Dit wordt ook bevestigd door de antwoorden uit de survey (Tabel 3)

Tabel 3 – Schrijfvaardigheid van studenten volgens docenten BaLo



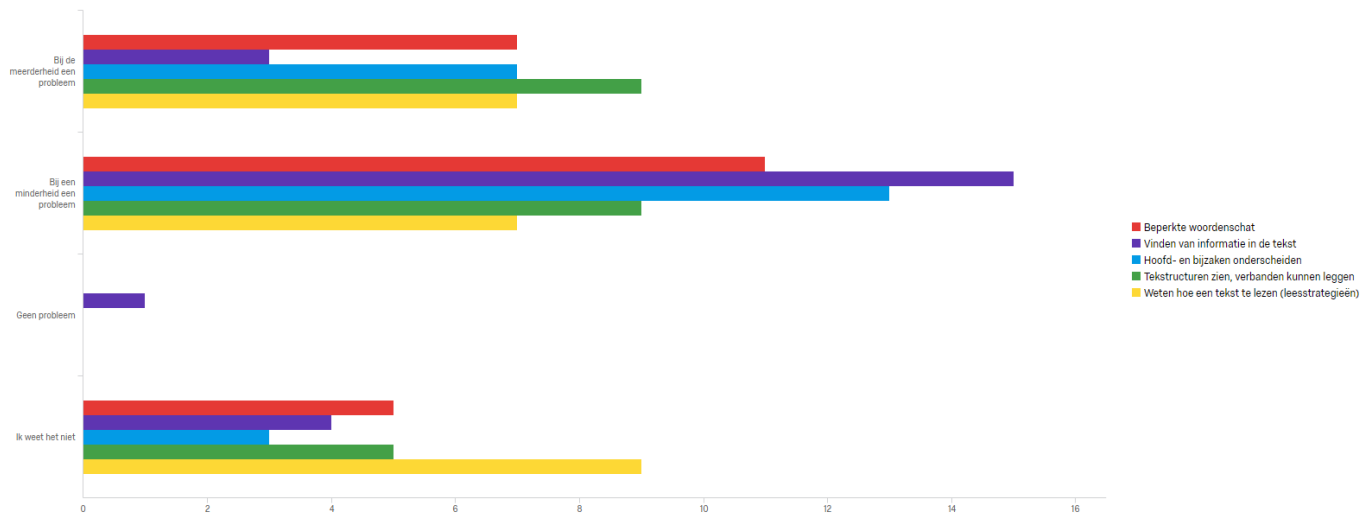
Docenten zien bij spreekvaardigheid problemen rond de gebrekkige uitspraak en problemen om duidelijke instructies aan leerlingen te geven. De resultaten uit de survey geven deels een ander beeld (Tabel 4)

Tabel 4 - Spreekvaardigheid van studenten volgens docenten BaLo



Leesvaardigheid: te weinig diepgang bij begrijpend lezen (zowel van studieteksten als van examen vragen). De resultaten uit de survey geven ook aan dat vooral het verdiepende begrip van teksten een probleem vormt (Tabel 5)

Tabel 5 - Leesvaardigheid van studenten volgens docenten BaLo

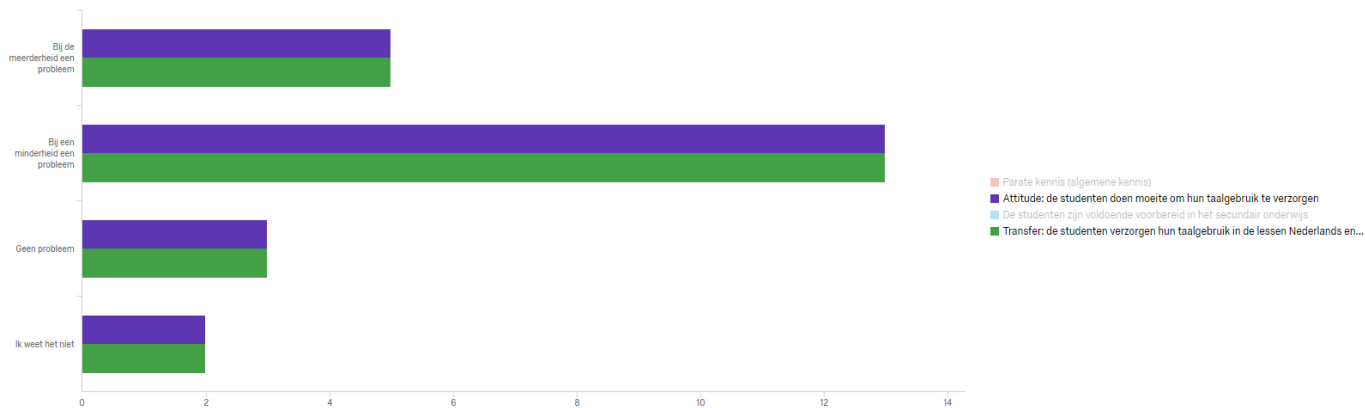


Algemeen: beperkte woordenschat en het ontbreken van woordleerstrategieën.

4.2.1.2 Welke oorzaken zien docenten van de gepercipieerde problematiek:

Docenten zien in de eerste plaats een probleem in de attitude van de studenten: “het maakt niet uit”, er wordt geen transfer gemaakt van wat in een taalvak wordt aangebracht naar de zaakvakken. Dit werd bevestigd in de survey (Tabel 6)

Tabel 6 – Oorzaken van taalproblemen bij studenten volgens docenten BaLo

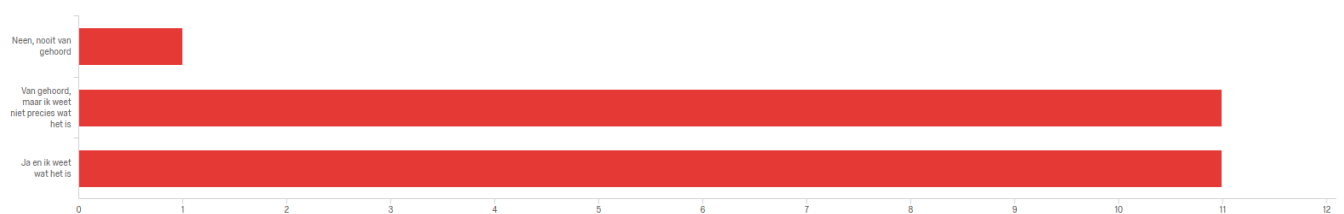


De docenten geven ook aan dat het opleidingsonderdeel *Taal en Communicatie* onvoldoende de gewenste doelstellingen bereikt;

De docenten stellen dat er onvoldoende uitwisseling is van aanpak van de bovenvermelde problemen over de vakken heen;

De docenten geven aan dat het principe van taalgericht vakonderwijs onvoldoende diepgaand wordt geïmplementeerd. Dit wordt bevestigd in de survey waarbij de helft van de docenten aangeeft onvoldoende vertrouwd te zijn met dit principe (Tabel 7).

Tabel 7 - Kennis en toepassing van Taalontwikkelen lesgeven door docenten BaLo

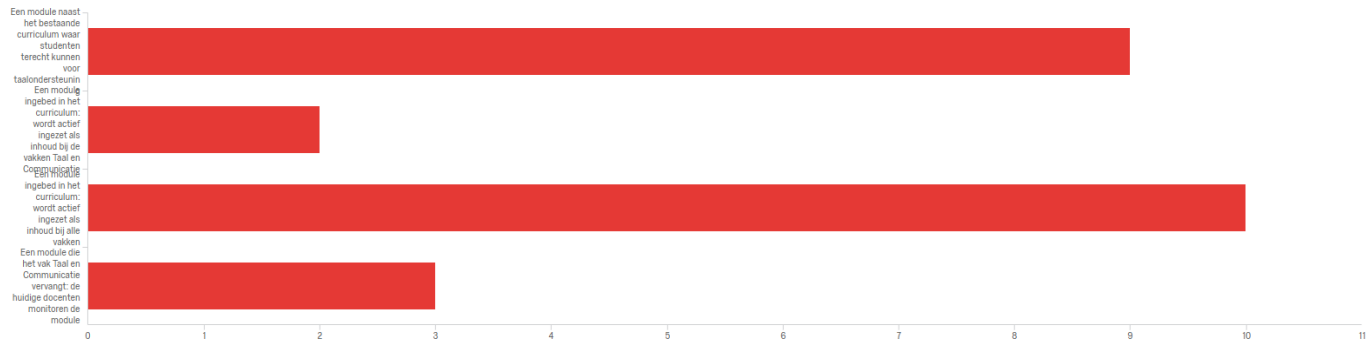


De docenten geven aan dat ze onvoldoende zicht hebben op de taalvaardigheid van studenten.

4.2.1.3 Hoe de docenten denken over de implementatie van de MOOC in de opleiding:

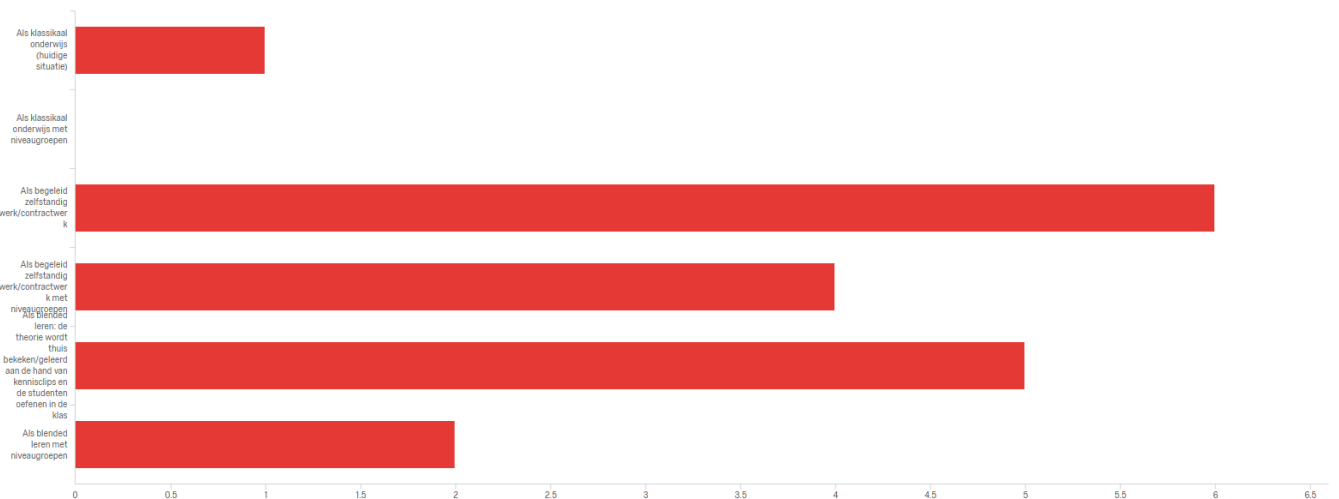
De docenten geven aan dat de MOOC in het curriculum moet worden geïmplementeerd, als remediërend traject of in een visie van blended leren. De survey geeft een divers beeld (Tabel 8)

Tabel 8 - Opvattingen van docenten BaLo over de implementatie van de TaalMOOC



Zeker wanneer dit verder wordt gekwalificeerd (grafiek):

Tabel 9 - Opvattingen van docenten BaLo over de implementatie van de TaalMOOC - kwalitatieve bijstelling



De docenten zien hun rol verschuiven naar sturen en adviseren, maar de studenten moeten eigenaarschap nemen over hun traject..

4.2.1.4 Aan welke criteria de MOOC moet voldoen volgens de docenten:

De docenten vinden dat de MOOC relevante inhoud moet aanreiken;

De docenten vinden dat de MOOC moet werken met relevante taken;

De docenten wensen dat er inhoud vanuit verschillende opleidingsonderdelen worden geïntegreerd;

De docenten vinden dat de MOOC rendement moet halen, dus effectief moet zijn.

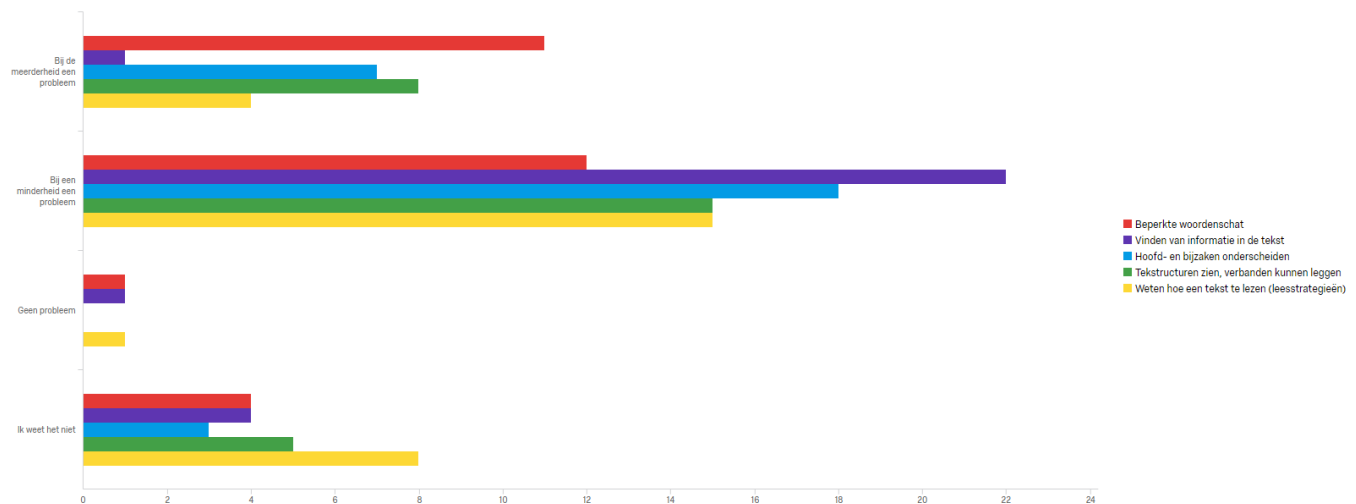
4.2.2 Docenten BaSo (n = 10)

Ook de docenten BaSo werden bevroegd. Omdat BaSo meer docenten kent, werden er ook meer docenten betrokken en werd er gewaakt over een evenwichtige verdeling over de zes clusters heen: STEM, Beweging en Sport, Kunst, Taal, Economie en organisatie, Maatschappij.

4.2.2.1 Hoe kijken docenten naar de gepercipieerde taalproblematiek bij studenten:

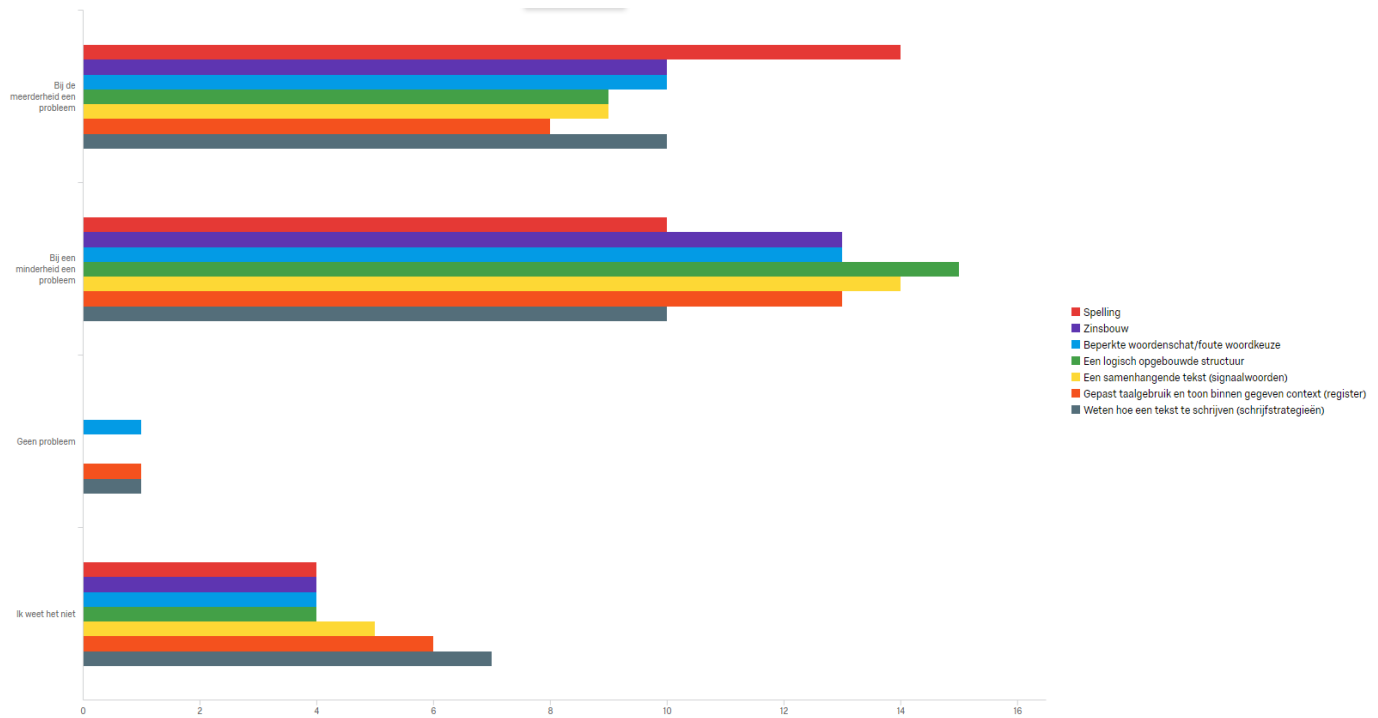
De docenten zien bij leesvaardigheid de volgende problemen: de studenten vertonen een gebrekkige (schooltaal)woordenschat en woordleerstrategieën: “*fundamenteel, significant*”; studenten kunnen onvoldoende verschillende bronnen kritisch vergelijken met elkaar en een analyse of synthese maken, studenten tonen beperkt inzicht in studieteksten. De resultaten uit de survey ondersteunen dit (Tabel 10):

Tabel 10 - Leesvaardigheid van studenten volgens docenten BaSo



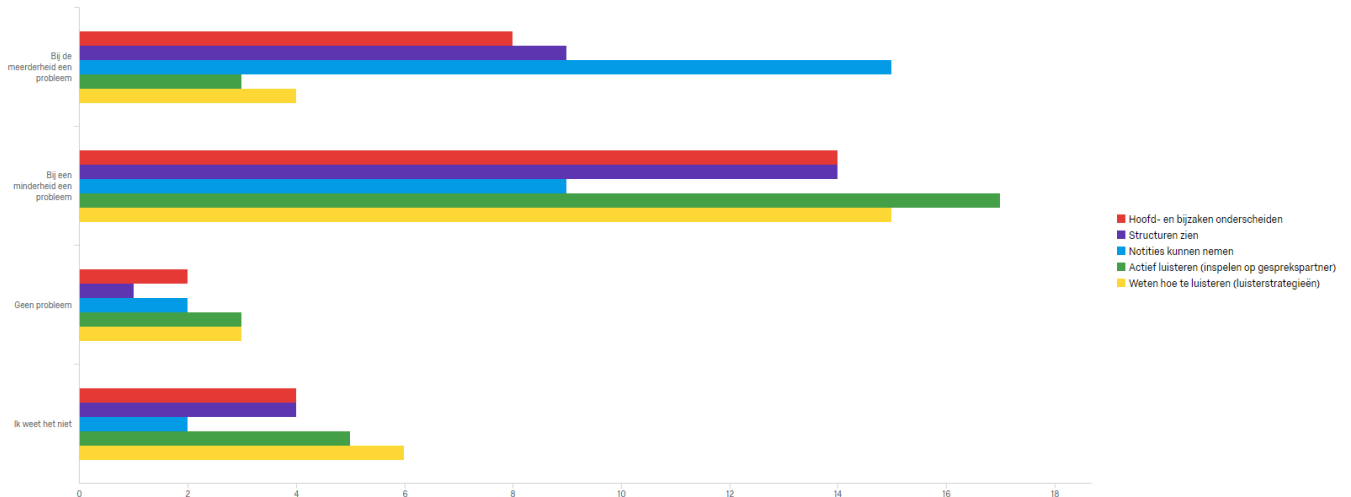
De docenten zien voor schrijfvaardigheid de volgende problemen: studenten maken onvoldoende onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik, studenten structureren onvoldoende hun teksten. De resultaten uit de survey bevestigen dit (Tabel 11):

Tabel 11 - Schrijfvaardigheid van studenten volgens docenten BaSo



De docenten ervaren bij luistervaardigheid vooral dat studenten onvoldoende goede notities kunnen nemen. Ook dit werd bevestigd in de survey (Tabel 12):

Tabel 12 - Luistervaardigheid van studenten volgens docenten BaSo

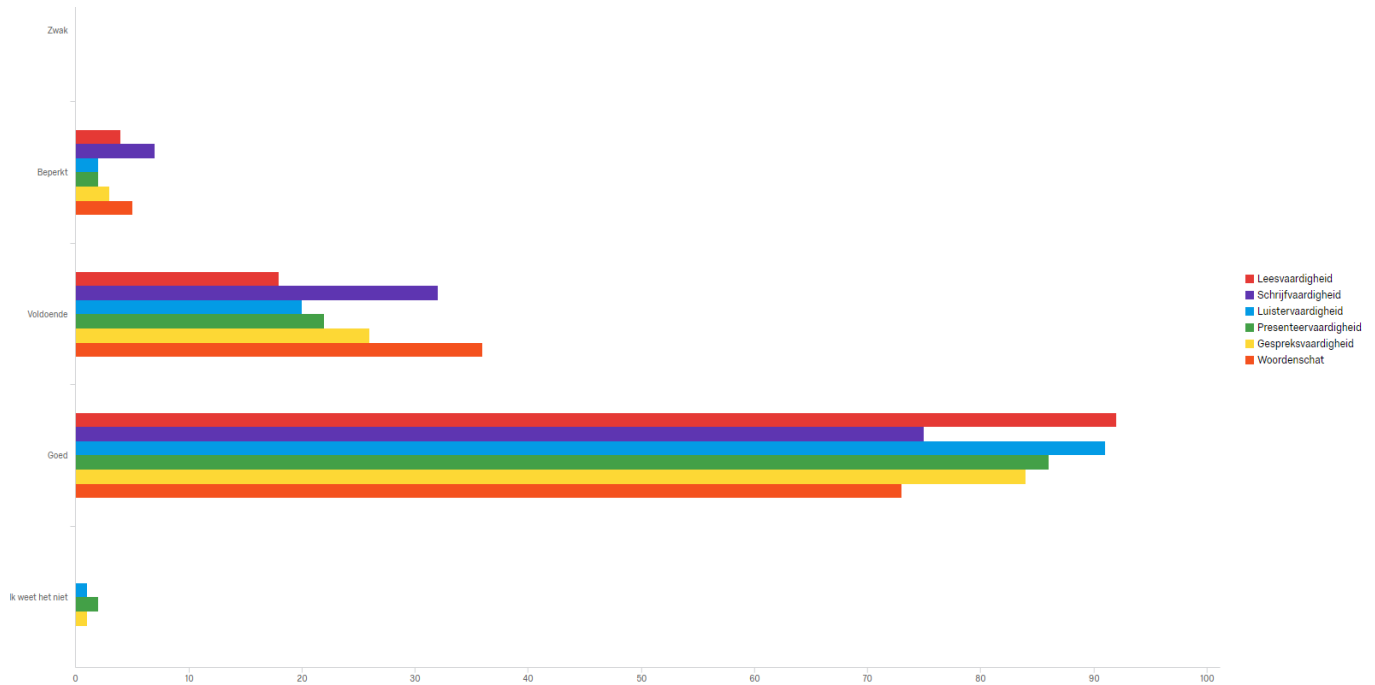


4.2.2.2 Welke oorzaken zien docenten van de gepercipieerde problematiek:

De docenten BaSo zien net als de docenten BaLo een eerste verklaring in de attitude bij de studenten: studenten zien 'hun taalprobleem' zelf niet en ze vermijden mogelijke problemen ("is er een moeilijke passage, eruit, we gaan gewoon verdere naar de volgende passage. Die zoeken dat niet meer op, of die gaan niet meer kijken die gaan niet meer herformuleren in hun eigen woorden, die

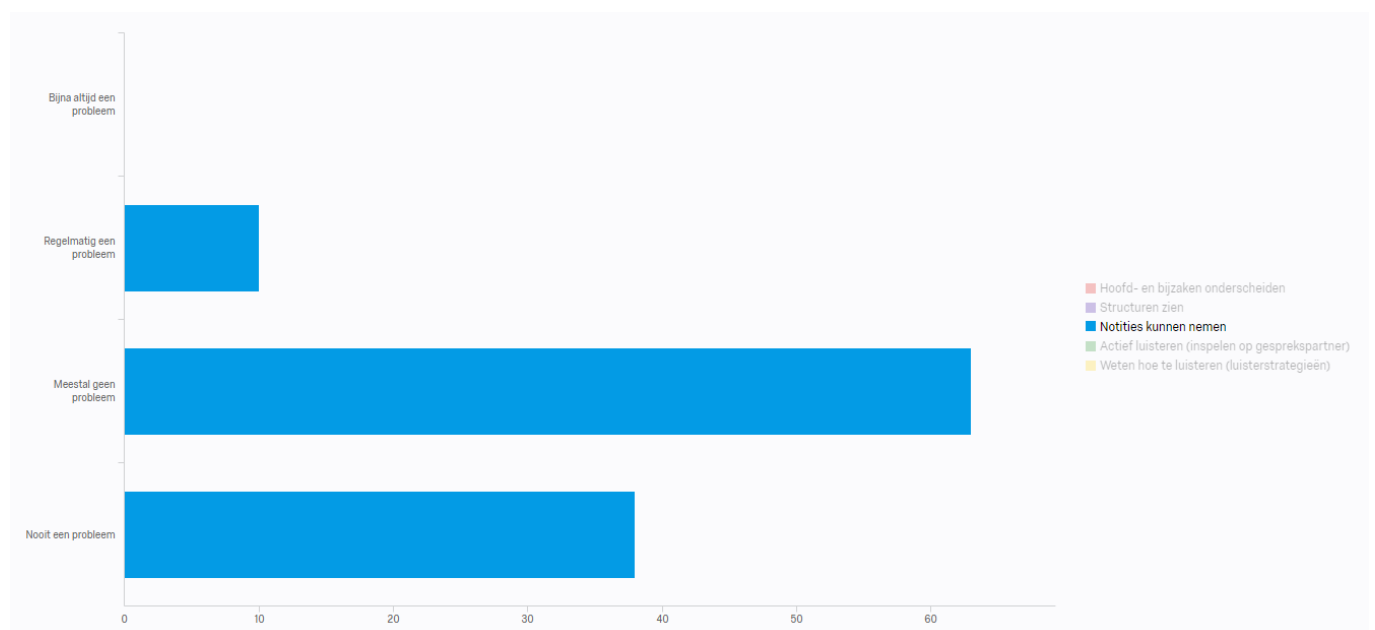
schrappen gewoon”). Wanneer we kijken naar de resultaten uit de bevraging van de studenten, lijkt dit alleszins te kloppen (Tabel 13). Hoewel uit deze resultaten niet blijkt dat ze een eventueel probleem ontkennen, geven de studenten wel aan dat hun taalniveau over het algemeen goed is.

Tabel 13 - Algemeen niveau van taalcompetenties volgens studenten BaSo



De docenten zien voor de beperkte noteervaardigheid de oorzaak vooral in het middelbaar onderwijs: de studenten zijn dit zo gewoon uit het middelbaar onderwijs. Studenten geven in de survey echter aan dat ze nauwelijks problemen hebben met noteren (Tabel 14). Dit zou een bevestiging kunnen zijn van de bovenvermelde onderschatting.

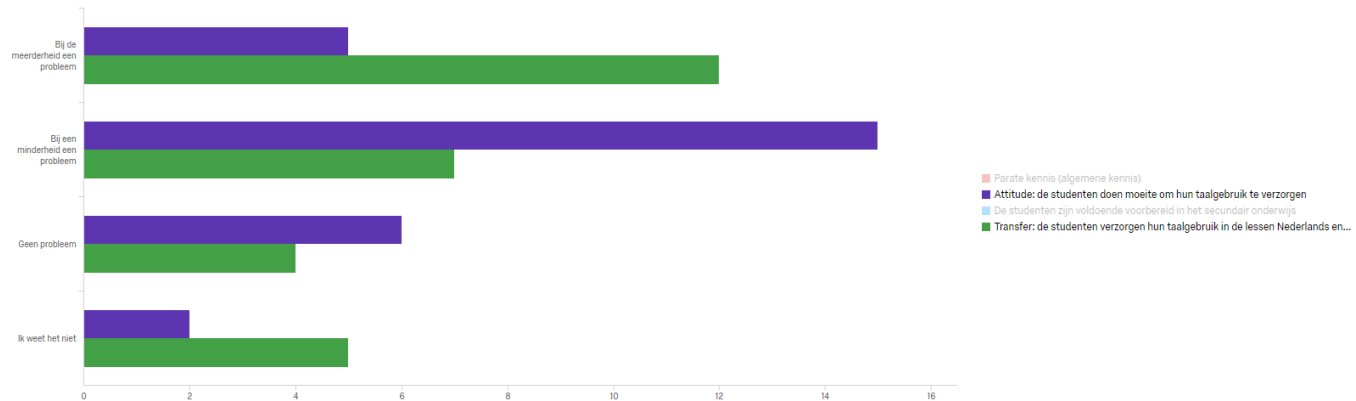
Tabel 14 - Notitievaardigheden van studenten BaSo



Docenten stellen dat ze zoveel ondersteuning aan de studenten bieden dat ze te weinig uitgedaagd worden om zelf initiatief te nemen (“of zij noteren of niet noteren, speelt eigenlijk geen rol, want de antwoorden komen toch bij hen.”);

Studenten maken de transfer niet van de taalvakken naar de zaakvakken. Opnieuw bevestigt de survey deze stelling (Tabel 15):

Tabel 15 - Oorzaken van taalproblemen bij studenten volgens docenten BaSo



Sommige docenten geven aan dat ze taalontwikkelen lesgeven niet kennen. De resultaten uit de survey tonen dat dit veel breder is: de meerderheid van de docenten geven aan taalontwikkelen lesgeven niet te kennen of niet te weten wat het inhoudt (Tabel 16):

Tabel 16 - Kennis en toepassing van Taalontwikkelen lesgeven van docenten BaSo



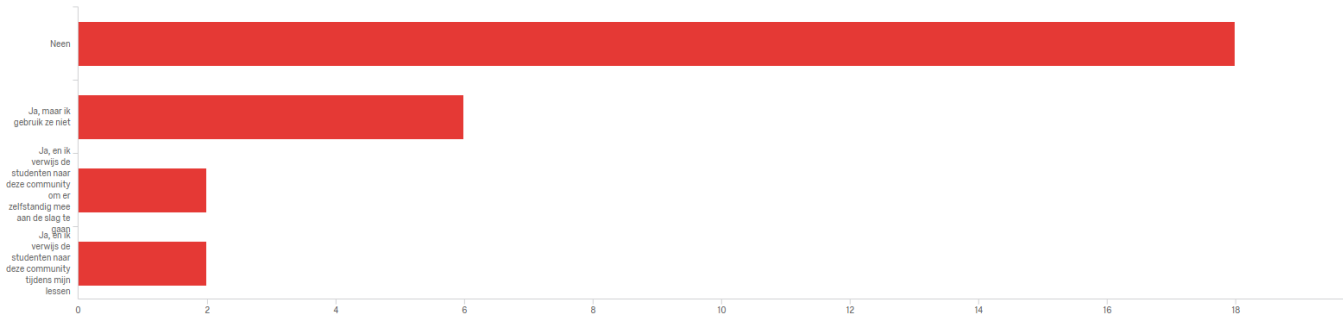
Docenten geven aan dat ze bij hun vak geen aandacht geven aan taal bij de evaluatie, behalve vakterminologie. De resultaten in de survey geven een ander beeld, hoewel docenten “Ja” kunnen hebben geantwoord, indien ze ‘enkel’ vakterminologie mee in de evaluatie opnemen (Tabel 17).

Tabel 17 - Taal in evaluatie bij docenten BaSo



De docenten weten niet wat er in de Toledo-community Taalondersteuning zit en verwijzen er dan ook niet naar. De survey is hier heel duidelijk in (grafiek):

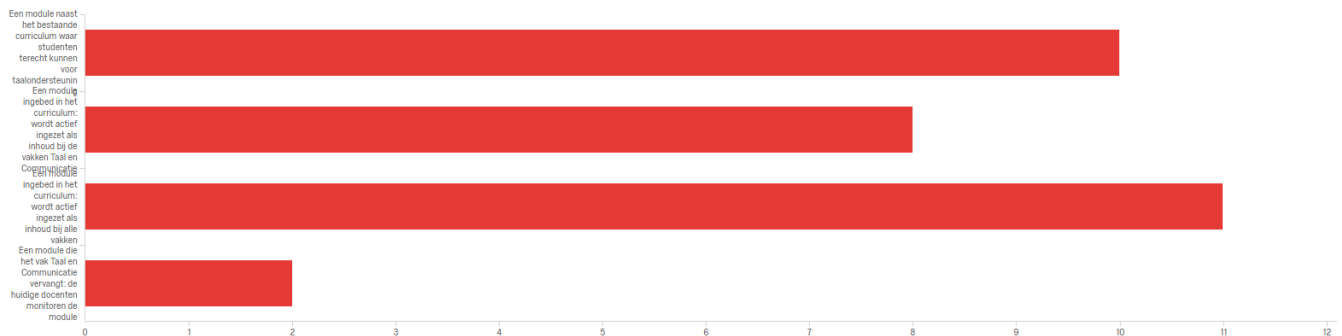
Tabel 18 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning door docenten BaSo



4.2.2.3 Hoe de docenten denken over de implementatie van de MOOC in de opleiding:

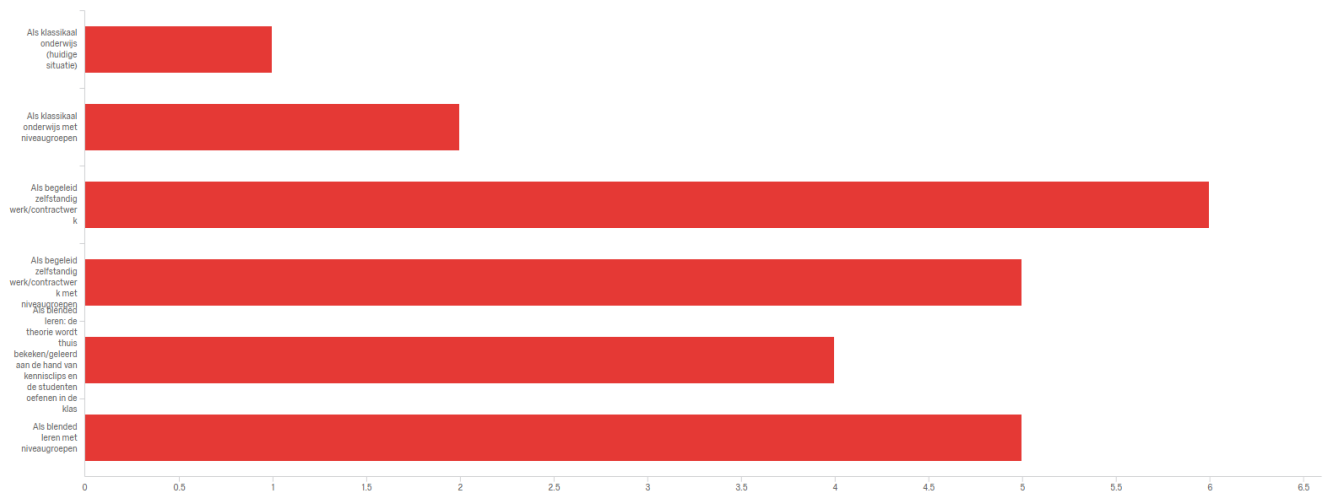
De docenten geven aan dat de MOOC een verplichtend karakter moet hebben, dus moet worden geïntegreerd in het curriculum. De resultaten uit de survey bevestigen dit grotendeels, hoewel er duidelijk ook een optie van (buiten-curriculaire, niet-verplichte) remediëring wordt gezien (Tabel 19):

Tabel 19 - Opvattingen van docenten BaSo over de implementatie van de TaalMOOC



Wanneer dit wordt gekwalificeerd, blijkt het beeld nog meer diffuus te zijn (Tabel 20):

Tabel 20 - Opvattingen van docenten BaSo over de implementatie van de TaalMOOC - kwalitatieve bijstelling



4.2.2.4 Aan welke criteria de MOOC moet voldoen volgens de docenten:

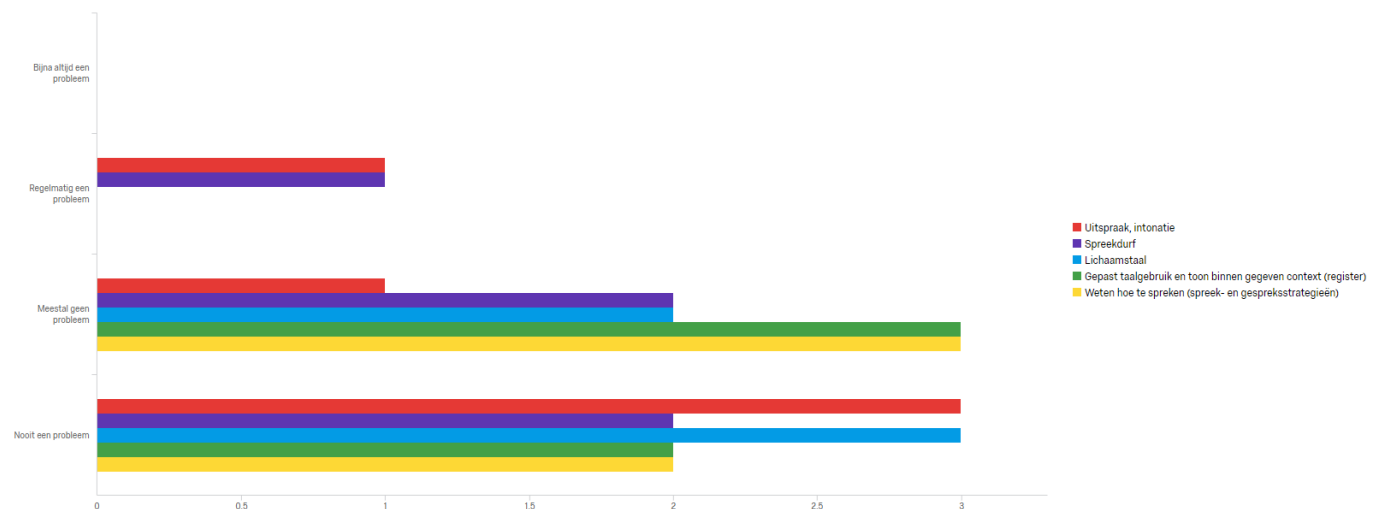
De docenten BaSo vinden, in tegenstelling tot de docenten BaLo, eigenaarschap minder belangrijk, aangezien studenten zichzelf overschatten en dus nog een eigenaarschap kunnen opnemen (“ze overschatten zichzelf. Er is bij hen ook geen enkel probleem.”).

4.2.3 Studenten BaLo fase 1 (n = 4)

4.2.3.1 Hoe studenten de door de docenten gepercipieerde taalproblematiek ervaren:

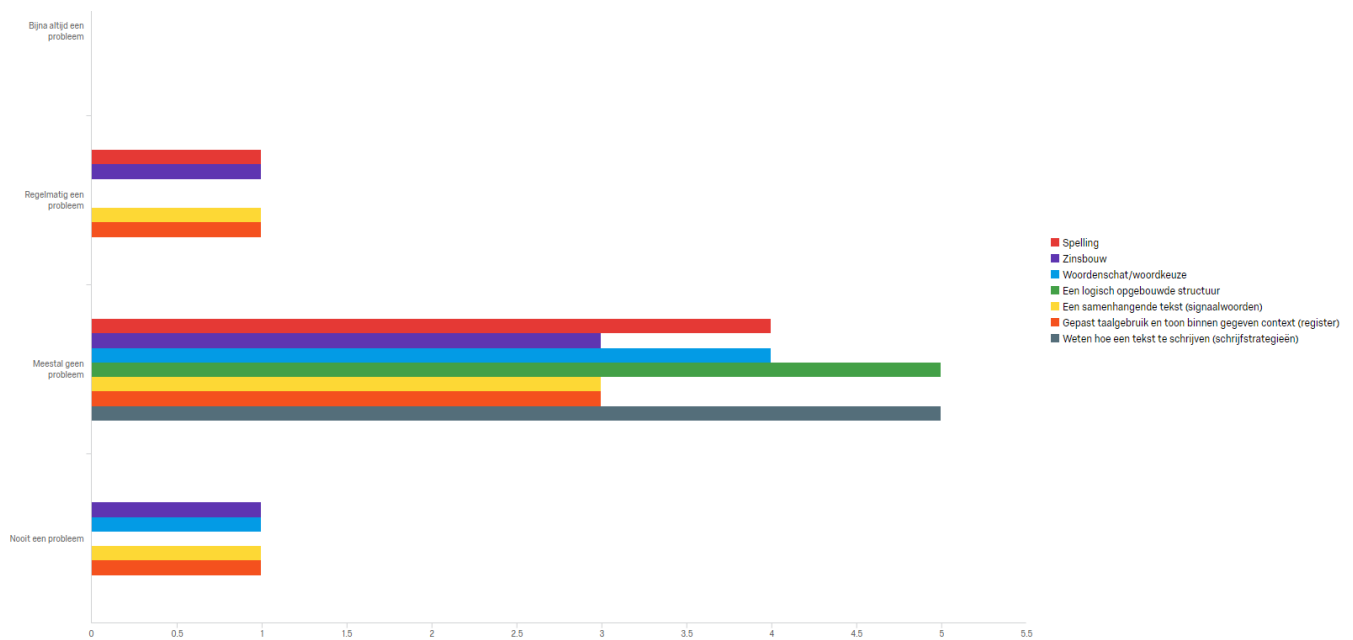
Studenten geven aan dat spreekvaardigheid geen probleem vormt. De survey bevestigt dit (Tabel 21):

Tabel 21 - Spreekvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 1



Studenten zien vooral problemen bij schrijfvaardigheid: onvoldoende actieve beheersing van de woordenschat (“herkennen, maar zelf gebruiken is lastiger”), zinsbouw is moeilijk, gebruik van leestekens loopt mank. De resultaten uit de survey tonen een ander beeld (Tabel 22):

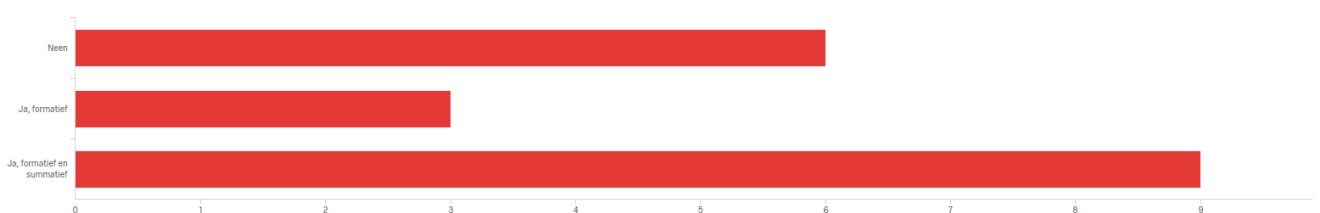
Tabel 22 - Schrijfvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 1



4.2.3.2 Welke oorzaken zien studenten van de door de docenten gepercipieerde problematiek:

Studenten geven aan dat bij zaakvakken taal niet meetelt in de evaluatie. Wanneer we dit vergelijken met de resultaten uit de survey van docenten uit BaLo 1, klopt dit slechts deels (Tabel 23):

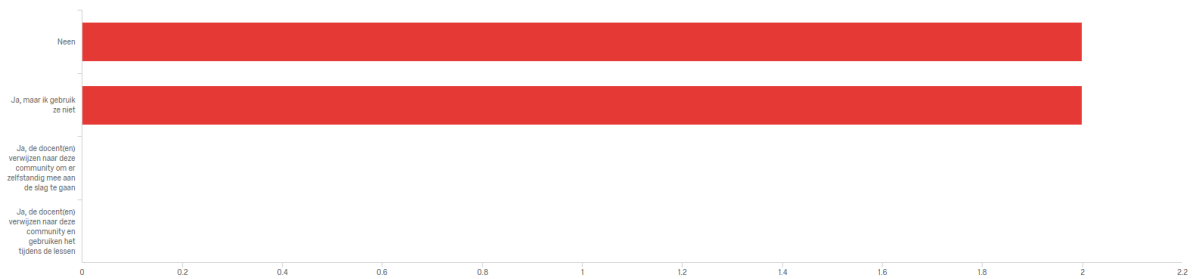
Tabel 23 - Taal in evaluatie bij docenten BaLo, fase 1



Studenten kennen de inhoud van de Toledo-community Taalondersteuning niet. Studenten geven aan dat de inhoud van de Toledo-community Taalondersteuning niet wordt gebruikt, in geen enkel opleidingsonderdeel.

Beide stellingen worden bevestigd in de survey (Tabel 24):

Tabel 24 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning volgens studenten BaLo, fase 1

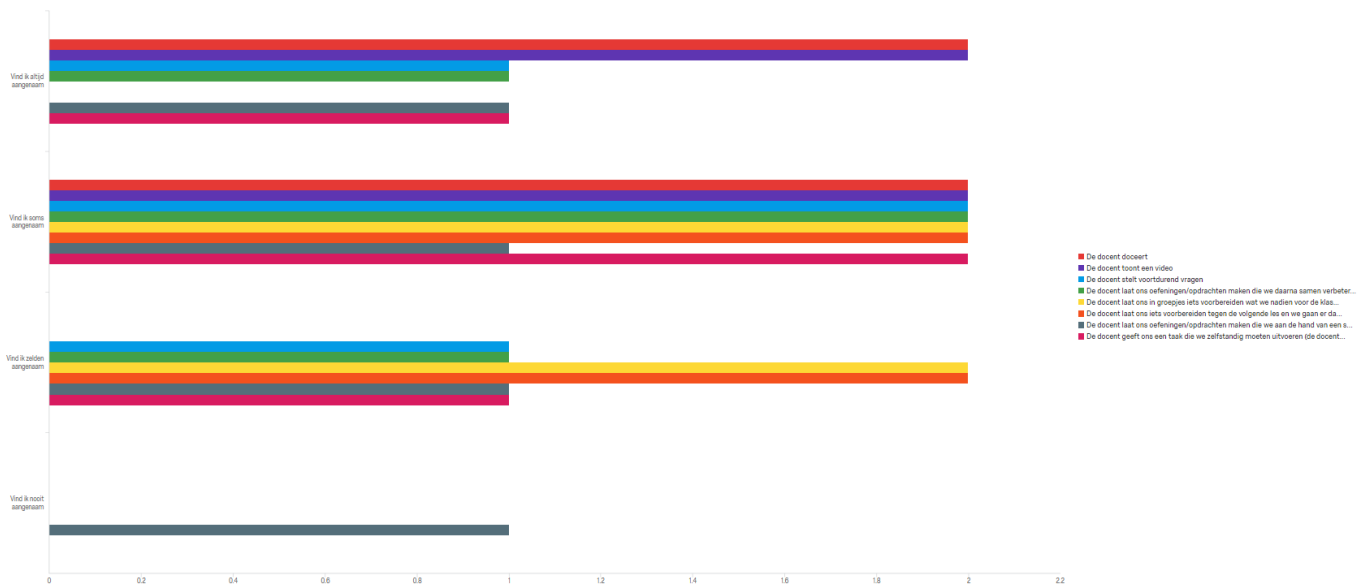


4.2.3.3 Welke criteria stellen studenten voorop voor een goede les?

- Studenten willen actief betrokken zijn, liever geen doceren, behalve wanneer de leerstof moeilijk is, dan is het beter om het uitgelegd te krijgen;
- Studenten willen dat op het einde van de les alles nog eens kort wordt herhaald;
- Studenten willen een enthousiaste docent;
- Studenten vinden het belangrijk dat ze de mogelijkheid hebben om vragen te stellen.
- Studenten gevan aan dat ze zelfstudie “gevaarlijk” vinden, wegens het gevaar op uitstelgedrag;
- Studenten hebben weinig vertrouwen in peer evaluatie en stellen docentevaluatie voorop;
- bovendien twijfelen ze aan zichzelf (“kan ik dit wel, is dit wel wat er van mij verwacht wordt?”)

De resultaten uit de survey bevestigen de nood aan variatie (Tabel 25). Toch wordt doceren niet als onaangenaam aangeduid. Zelfstudie (“zelfstandig iets voorbereiden”) wordt als minder aangenaam gezien.

Tabel 25 - Leervoorkeuren van studenten BaLo, fase 1

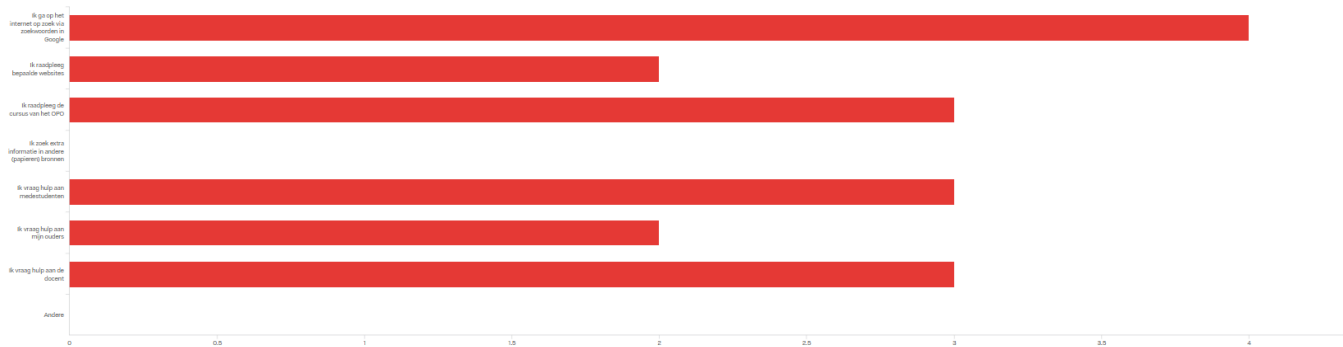


4.2.3.4 Hoe studenten hulp zoeken:

- Studenten vragen tips aan medestudenten;
- Studenten maken daarvoor gebruik van (Facebook) Messenger

De survey toont meer variatie (Tabel 26):

Tabel 26 - Hulpstrategieën van studenten BaLo, fase 1



4.2.3.5 Hoe studenten kijken naar MOOCs (good practice E-vaardigheden)?

Studenten vinden het handig dat ze onmiddellijk zelf aan de slag gaan (oefeningen);

Studenten vinden het handig dat ze het overal kunnen doen;

Studenten vinden het handig dat ze de les kunnen herbekijken op een later tijdstip

Studenten vinden het vreemd om de docent nooit te zien

Studenten vinden het lastig dat ze niet mondeling vragen kunnen stellen

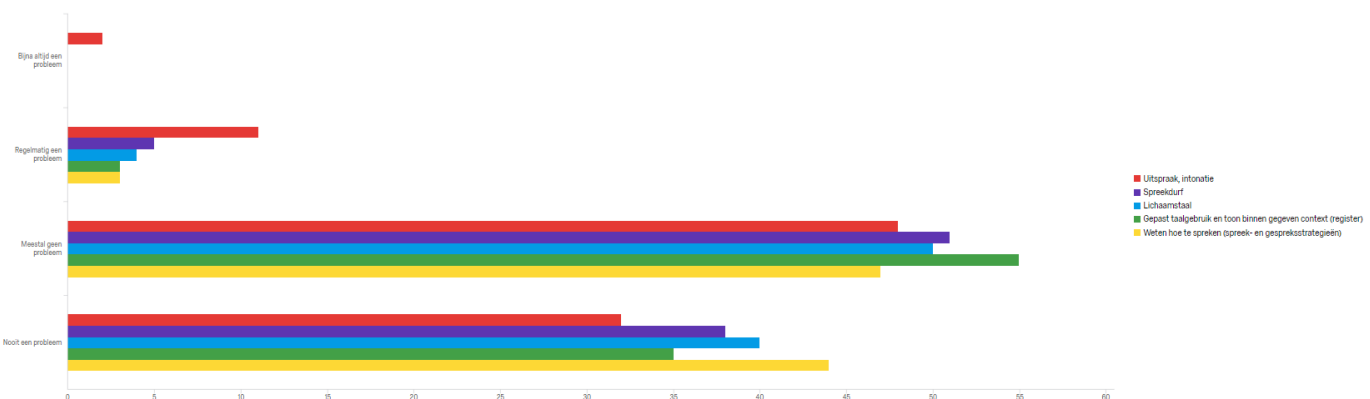
Studenten geven aan dat ze de TaalMOOC vooral als vrijblijvend hulpmiddel willen inzetten wanneer ze een probleem ervaren bij het maken van een opdracht.

4.2.4 Studenten BaLo Fase 2 en 3 (n = 4)

4.2.4.1 Hoe studenten de door de docenten gepercipieerde taalproblematiek ervaren:

Studenten geven aan dat spreekvaardigheid geen probleem vormt. Dit is in overeenstemming met de resultaten uit de survey (Tabel 27):

Tabel 27 - Spreekvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 2 en 3



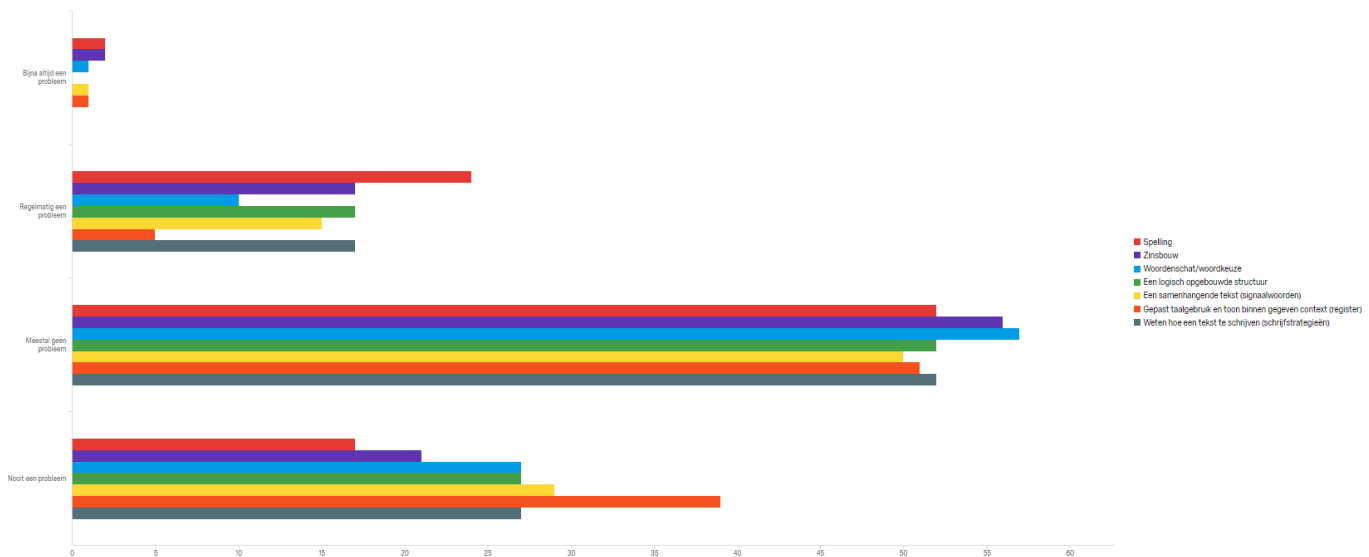
Studenten erkennen het probleem van schrijfvaardigheid: het verschil tussen informeel en formeel taalgebruik wordt onvoldoende gemaakt;

Studenten geven aan dat hun woordenschat gebrekkig is.

De survey spreekt dit grotendeels tegen: ten eerste geven de studenten aan hoofdzakelijk weinig of geen problemen te hebben en wanneer ze problemen ervaren, is dat vooral voor spelling.

Woordenschat en register lijken hier veeleer geen probleem te vormen.

Tabel 28 - Schrijfvaardigheid volgens studenten BaLo, fase 2 en 3

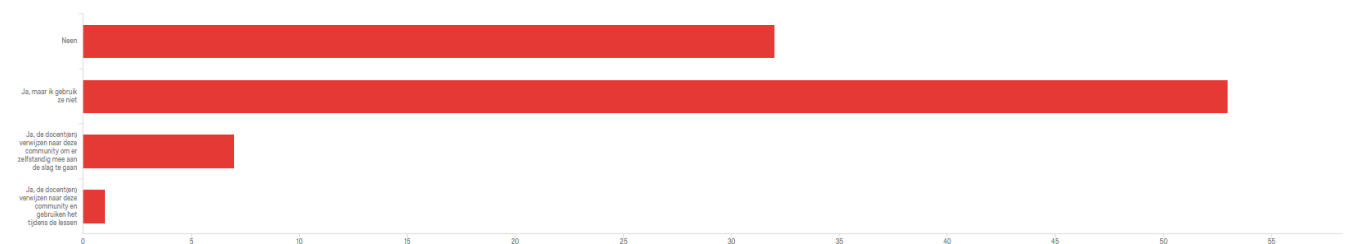


4.2.4.2 Welke oorzaken zien studenten van de door de docenten gepercipieerde problematiek:

Studenten geven aan dat ze voor zaakvakken vooral naar de inhoud kijken en minder naar taal;

Studenten kennen de inhoud van de Toledo-community Taalondersteuning niet. Dit wordt bevestigd in de survey (Tabel 29):

Tabel 29 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning bij studenten BaLo, fase 2 en 3



4.2.4.3 Hoe studenten hulp zoeken:

Studenten typen de 'probleemtekst' in Google en kijken dan wat de juiste spelling is.

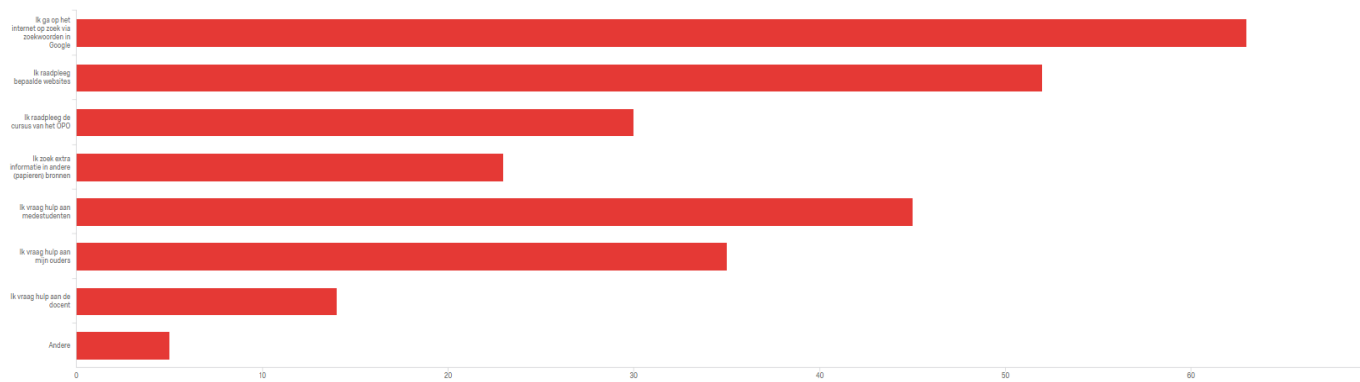
Studenten laten hun tekst nalezen door hun ouders

Studenten vragen hun aan elkaar

Studenten maken gebruik van de tool *Schrijfhulp*

Dit wordt grotendeels bevestigd in de survey (Tabel 30):

Tabel 30 - Hulpstrategieën van studenten BaLo, fase 2 en 3

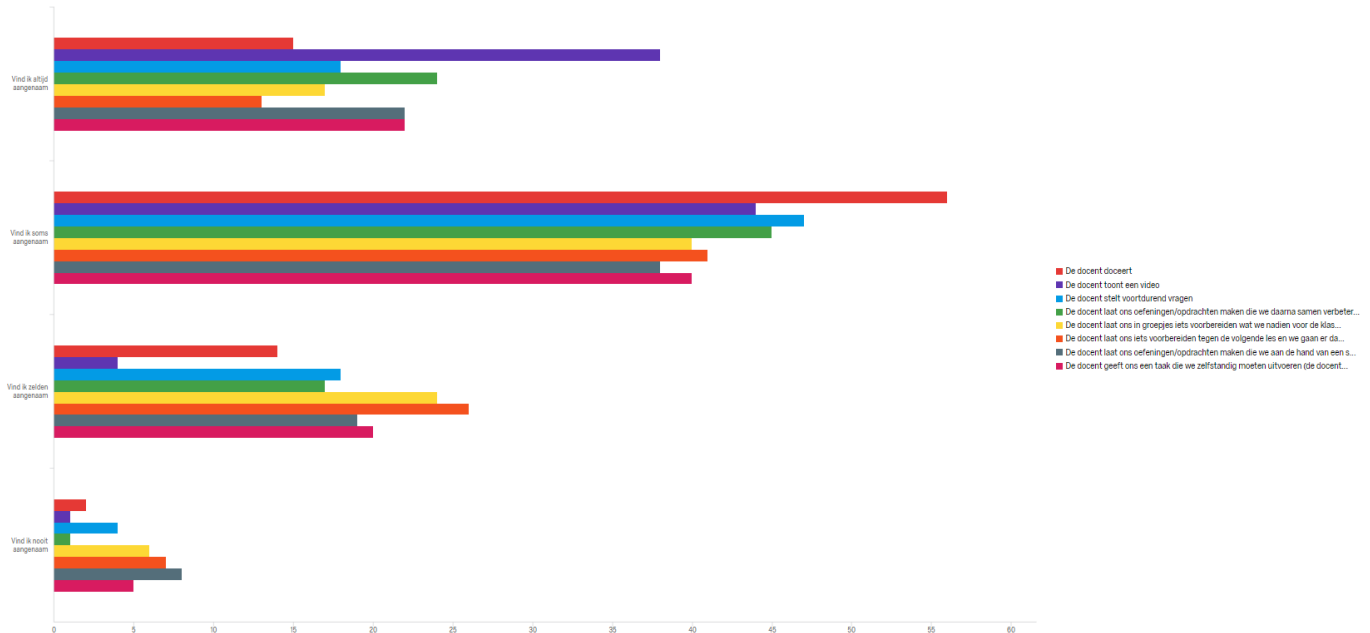


4.2.4.4 Welke criteria stellen studenten voorop voor een goede les?

- Studenten willen actief betrokken worden bij de les;
- Studenten geven aan dat doceren mag, als er maar voldoende variatie is;
- Studenten willen ‘levensechte’ opdrachten (“voorbeeld van teksten naar doelgroep van lager onderwijs”)
- Studenten willen met recent materiaal werken

De resultaten uit de survey ondersteunen dit grotendeels (grafiek):

Tabel 31 - Leervoorkeuren van studenten BaLo, fase 2 en 3



4.2.4.5 Hoe studenten kijken naar MOOCs (good practice E-vaardigheden)?

- Studenten geven aan dat het verwerken van een MOOC heel tijdsintensief is
- Studenten vinden het handig dat ze bepaalde leerstof kunnen herbekijken
- Studenten vinden de transparante structuur een hulp bij het verwerken van de MOOC
- Studenten vinden docentfeedback belangrijk en vinden enkel zelf- en peerevaluatie onvoldoende

Studenten vinden deadlines belangrijk om uitstelgedrag te vermijden

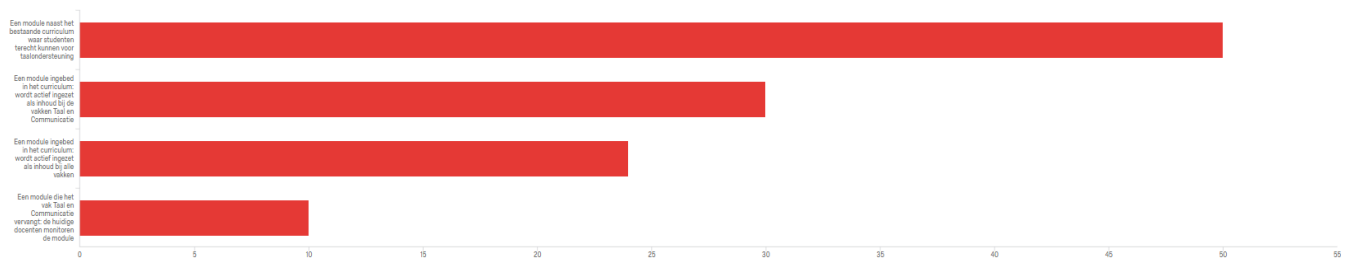
Studenten zien de TaalMOOC als een vrijblijvend hulpmiddel, niet als een verplicht onderdeel in het curriculum

Studenten geven de voorkeur aan les volgen boven online leren, ook omdat ze vragen willen kunnen stellen (“liefst gewoon de leekracht, persoonlijk contact”)

Studenten zien mogelijkheden om stukken leerstof in een MOOC te stoppen, maar niet het hele opleidingsonderdeel.

Ook deze stellingen zien we bevestigd in de surveyresultaten (grafiek):

Tabel 32 - Opvattingen van studenten BaLo, fase 2 en 3 over de implementatie van de TaalMOOC

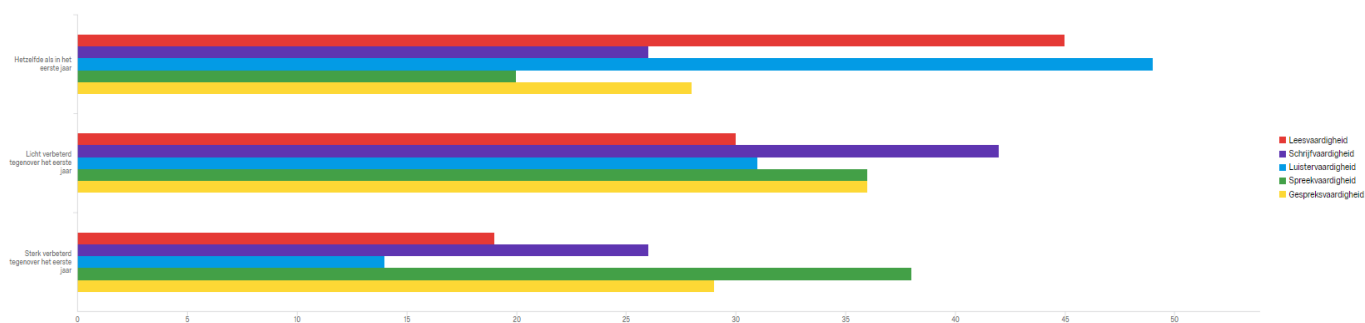


4.2.4.6 Andere

Studenten geven aan dat ze op vlak van taalcompetentie gegroeid zijn. Dat komt doordat docenten (ook uit zaakvakken) aangeven dat taal belangrijk is.

Uit de surveyresultaten blijkt dit vooral voor schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid te zijn en slechts in mindere mate voor luister- en leesvaardigheid.

Tabel 33 - Evolutie in taalcompetenties volgens studenten BaLo, fase 2 en 3



4.2.5 Studenten BaSo fase 1 (n = 5)

4.2.5.1 Hoe studenten de door de docenten gepercipieerde taalproblematiek ervaren:

Studenten geven aan dat ze vlot zelfstandig kunnen werken

Studenten vinden het lastig dat niet alles op een powerpointpresentatie terug te vinden is, dat ze dus zelf moeten noteren

Studenten vinden het schrijfprogramma *Tio (Taalonderwijs in Ontwikkeling)* heel frustrerend, omdat het hen niet helpt bij het beter schrijven (“je moet per stukje drie hulpknoppen hebben en als uw

tekst al goed is, dan moet je fouten maken om dan te kunnen verbeteren”), ze missen ook feedback op gemaakte fouten;
 Studenten geven aan dat ze taal erg belangrijk vinden, in alle vakken.

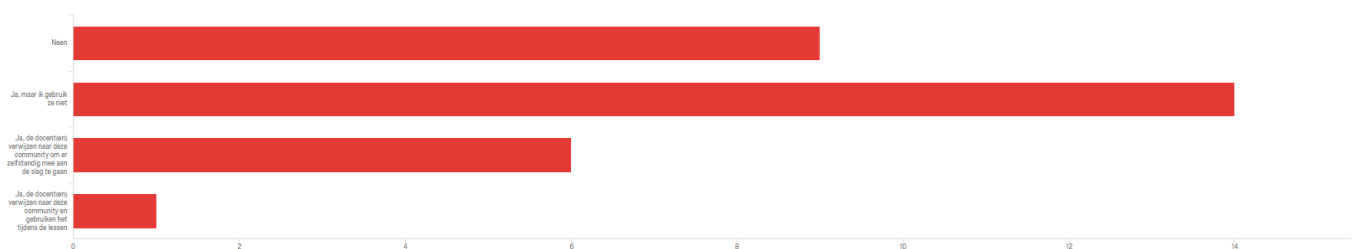
4.2.5.2 Welke oorzaken zien studenten van de door de docenten gepercipieerde problematiek:

Studenten kennen de Toledo-community Taalondersteuning van naam, maar weten niet wat het inhoudt.

Studenten vinden de opzet van de Toledo-community Taalondersteuning nuttig (nadat onderzoeker hen de opzet heeft verteld).

Dit wordt slechts deels bevestigd: het grootste deel van de studenten geeft aan de community wel te kennen, maar niet te gebruiken (Tabel 34).

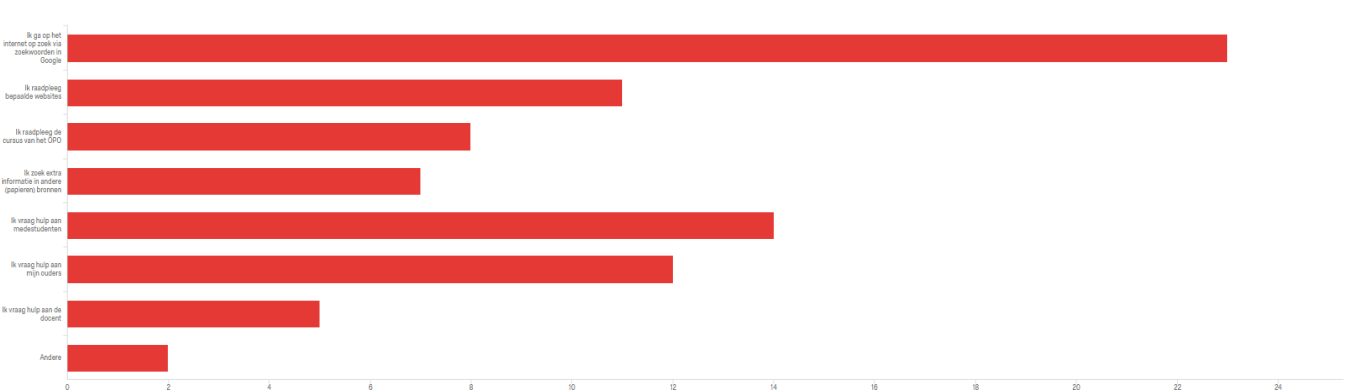
Tabel 34 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning door studenten BaSo, fase 1



4.2.5.3 Hoe studenten hulp zoeken:

Studenten maken gebruik van de spellingcontrole in Word of typen het woord in Google om de juiste spelwijze te vinden. Dit wordt bevestigd in de survey (Tabel 35):

Tabel 35 - Hulpstrategieën van studenten BaSo, fase 1



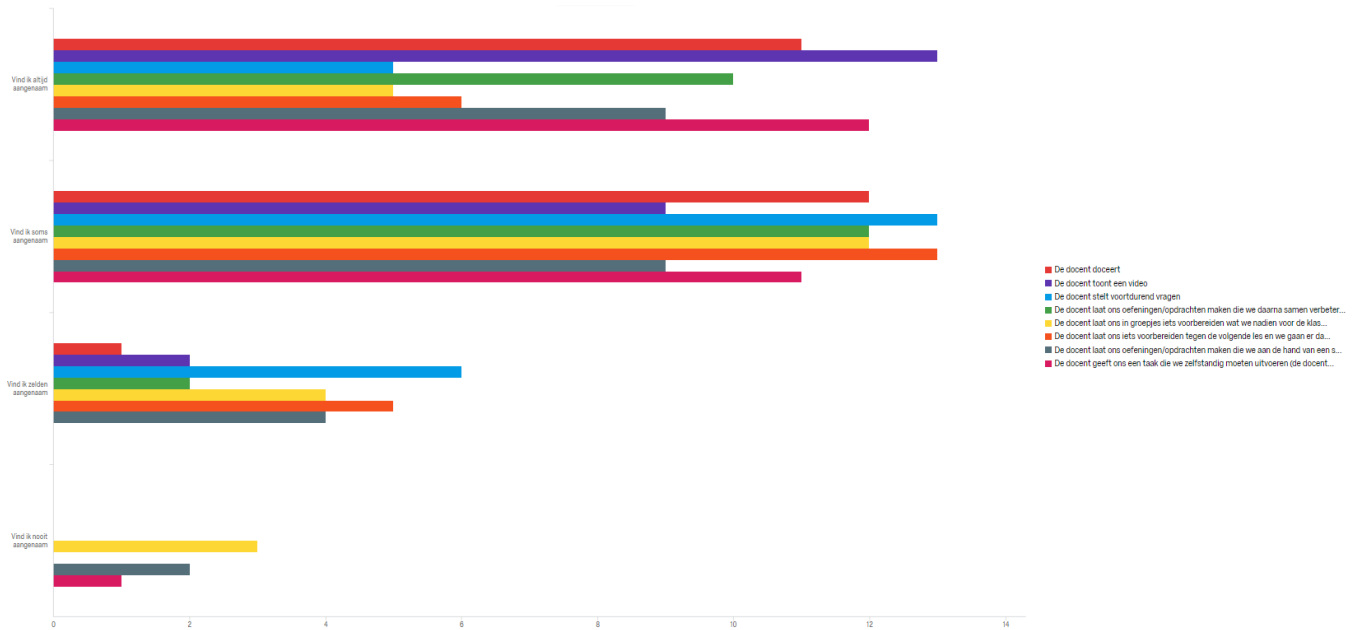
4.2.5.4 Welke criteria stellen studenten voorop voor een goede les?

Studenten willen veel interactie;

Studenten willen veel variatie.

De survey-resultaten liggen in lijn met deze stellingen (Tabel 36):

Tabel 36 - Leervoorkeuren van studenten BaSo, fase 1



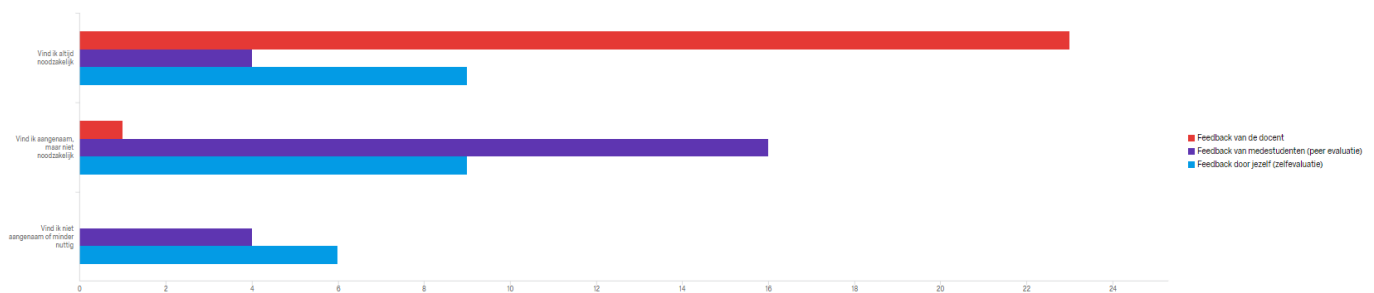
4.2.5.5 Hoe studenten kijken naar MOOCs (good practice E-vaardigheden)?

Deze studenten hadden nog geen kennis gemaakt met de bestaande MOOCs op Odisee Sint-Niklaas. Er is wel een andere online leeromgeving Xplio. Dat is een online module die in het vak Frans wordt ingezet als remediëringstool. Het bevat een reeks oefeningen op verschillende niveaus die de studenten zelfstandig verwerken. Er wordt automatische feedback voorzien bij fouten.

Studenten geven aan dat ze het werken op verschillende niveaus positief ervaren;
 Studenten vinden de feedback op fouten belangrijk
 Studenten vinden docentenfeedback belangrijk (“je kan zelfevaluatie blijven invullen en steeds dezelfde fouten maken omdat je de fouten gewoon niet ziet.”)

Dit zien we bevestigd in de survey (Tabel 37):

Tabel 37 - Feedbackvoorkeuren van studenten BaSo, fase 1



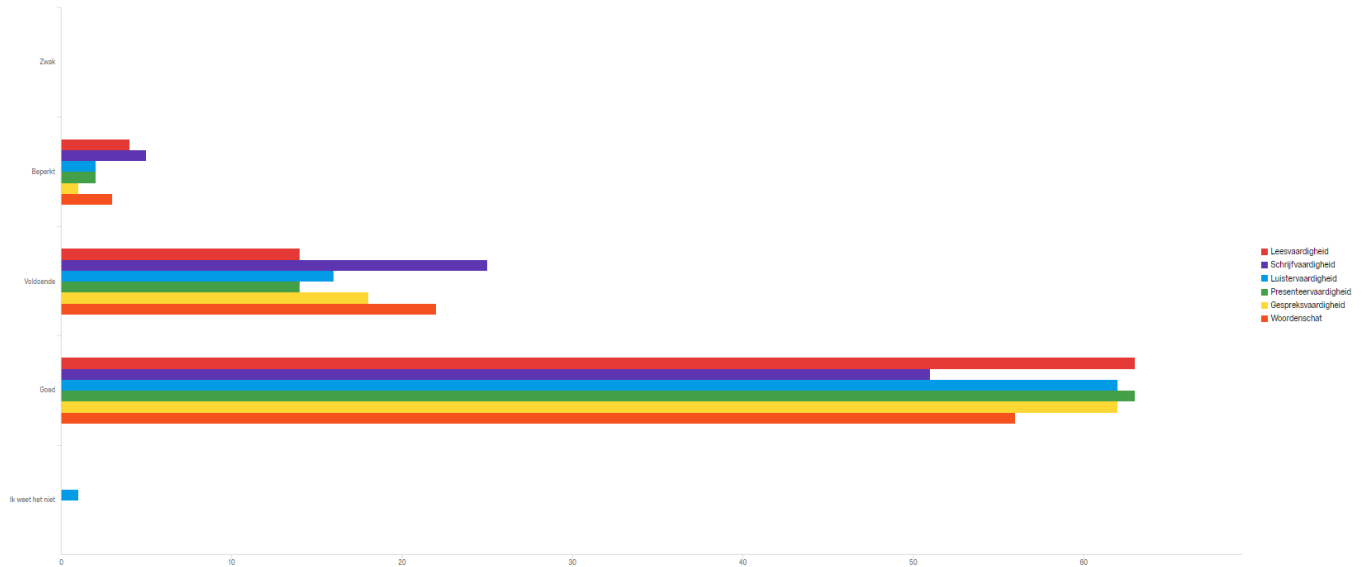
Studenten geven aan dat ze deadlines nodig hebben om uitstelgedrag te vermijden
 Studenten willen graag in persoon een vraag kunnen stellen

4.2.6 Studenten BaSo fase 2 en 3 (n = 7)

4.2.6.1 Hoe studenten de door de docenten gepercipieerde taalproblematiek ervaren:

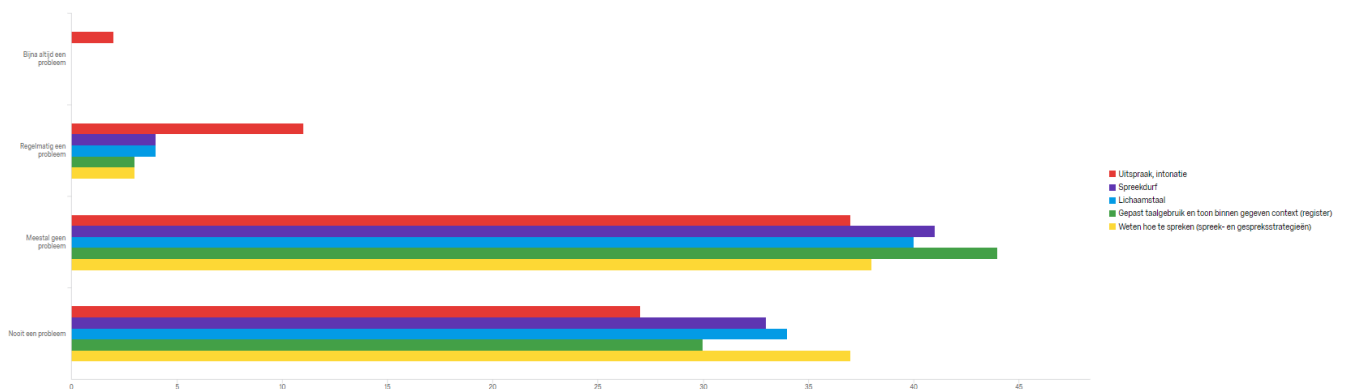
Studenten geven aan dat ze bij geen enkel opleidingsonderdeel taalproblemen ervaren. Dit blijkt eveneens uit de surveyresultaten (grafiek):

Tabel 38 - Opvattingen over taalcompetenties volgens studenten BaSo, fase 2 en 3



Studenten geven wel aan dat ze moeite hebben om AN te spreken. Ook dit blijkt duidelijk uit de survey (grafiek):

Tabel 39 - Spreekvaardigheid van studenten BaSo, fase 2 en 3



Studenten geven aan dat ze in fase 1 problemen ervaren met de deadlines en erkennen het gevaar van uitstelgedrag. De studenten hebben dat vooral zelf opgelost.

4.2.6.2 Welke oorzaken zien studenten van de door de docenten gepercipieerde problematiek:

Studenten geven aan dat taal minder belangrijk is in zaakvakken (“bij sommige vakken wordt er niet zo op gekeken”); Interviewer: “Krijgen jullie ook feedback van andere docenten over jullie taal?”, Ss: “niet zoveel”). Dit is slecht deels in lijn met de resultaten uit de survey bij de docenten (Tabel 40):

Tabel 40 - Taal in evaluatie bij docenten BaSo, fase 2 en 3

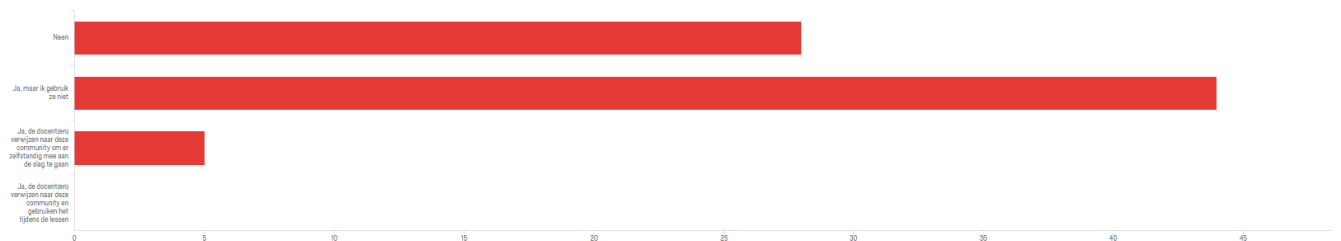


Studenten kennen het principe van taalontwikkelen onvoldoende (Interviewer: “Dus voor jullie is TOL woordenschat?”, S1: “Toch voor een deel.”, Interviewer: “en wat is het andere deel.”, S1: dat weet ik niet goed.”)

Studenten vinden het schrijfprogramma Tio niet zinvol (“Tio verplicht u eigenlijk om dingen aan te passen. Ik moest dus fouten in mijn tekst stoppen of dingen waarvan je weet dat je die achteraf toch gaat aanpassen. Dus ja, dat brengt echt niets op.”)

Studenten kennen de Toledo-community Taalondersteuning, maar maken er geen gebruik van. (“Niemand heeft mij daar ooit uitleg over gegeven, wat je hiermee kan doen.”). Uit de survey blijkt dat toch heel wat studenten de community niet kennen (Tabel 41):

Tabel 41 - Kennis en gebruik van de Toledo-community Taalondersteuning

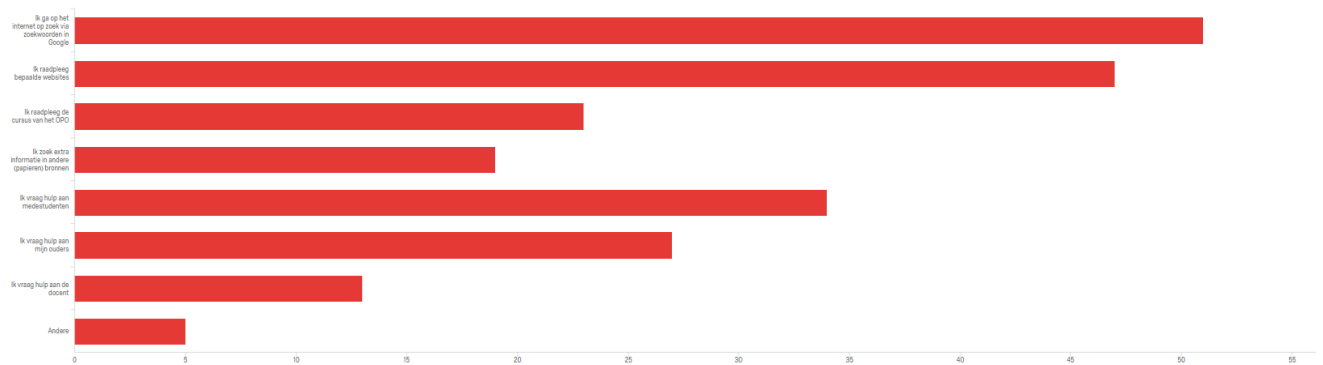


4.2.6.3 Hoe studenten hulp zoeken:

Studenten zoeken de oplossing voor een probleem op Google, niet op een vaste website;
Studenten maken gebruik van online woordenboeken;
Studenten zoeken hulp bij elkaar;
Studenten zoeken contact met elkaar via (eigen) sociale media of in persoon op de campus
Studenten stellen vragen aan de docent.

Ook hier volgen de surveyresultaten de bevindingen uit de focusgroep (Tabel 42):

Tabel 42 - Hulpstrategieën van studenten BaSo, fase 2 en 3

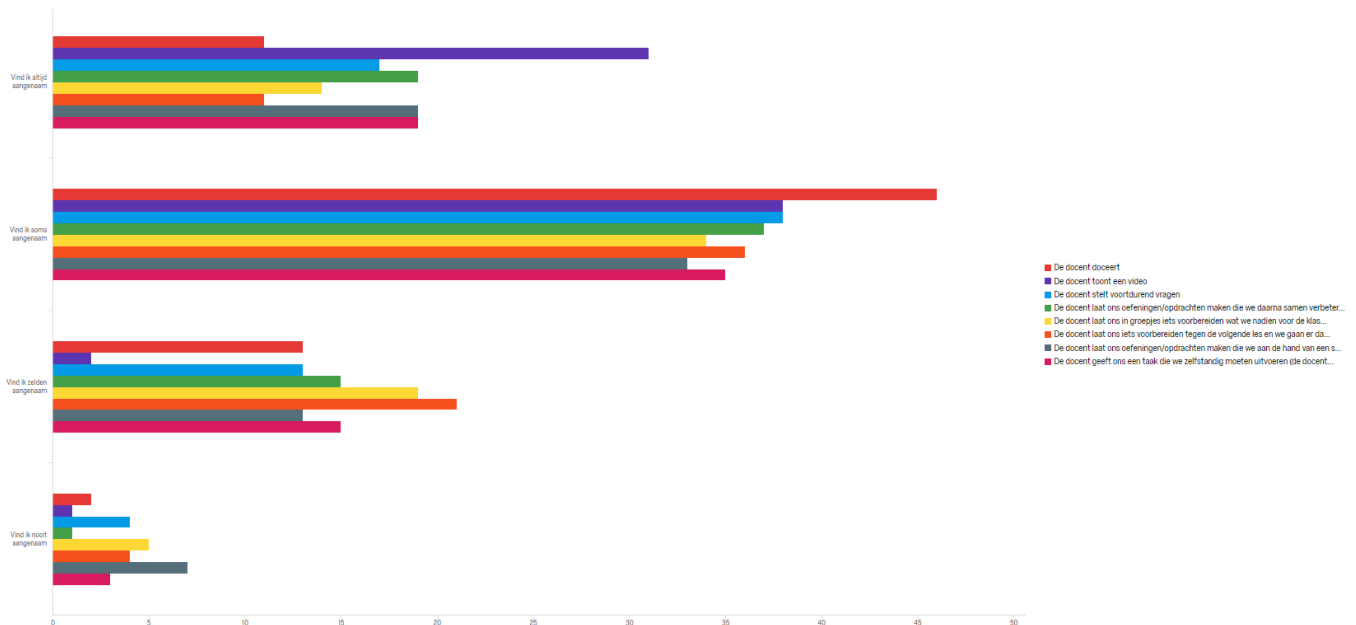


4.2.6.4 Welke criteria stellen studenten voorop voor een goede les?

- Studenten vinden oefenen belangrijk;
- Studenten vinden doceren onaangenaam, studenten willen actief betrokken worden bij een les;
- Studenten vinden het onderwerp van een les belangrijk: het moet *“relevant”* zijn.
- Studenten vinden variatie in lesvormen belangrijk;
- Studenten willen een enthousiaste docent;
- Studenten hebben nood aan stimulans (*“positieve bekrachtiging”*)

De surveyresultaten bevestigen de stellingen (Tabel 43):

Tabel 43 - Leervoorkeuren van studenten BaSo, fase 2 en 3



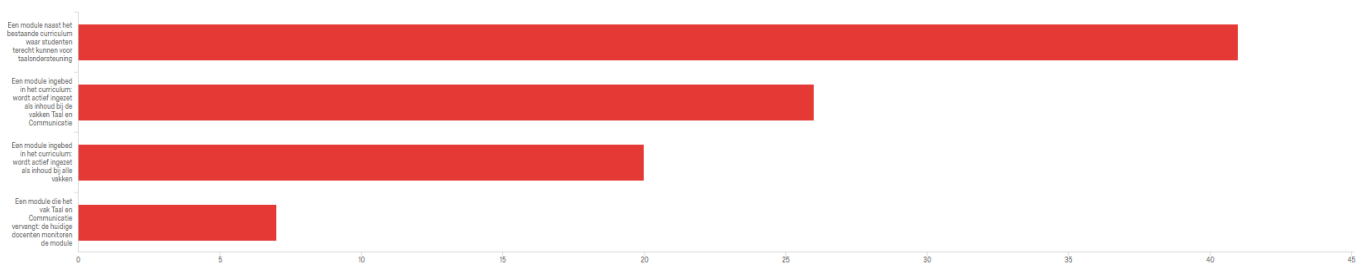
4.2.6.5 Hoe studenten kijken naar MOOCs (good practice E-vaardigheden)?

Studenten vinden de MOOCs heel tijdsintensief en het duurt te lang voor hen (*“we steken er zo veel tijd in dat het ons ondertussen niet meer interesseert.”*; *“de modules duren langer dan dat we er les over zouden krijgen”*)

Studenten geven aan dat ze weinig rendement ervaren van deze leervorm;
 Studenten zien MOOCs vooral als ondersteuning, niet als dominante onderwijsvorm
 Studenten missen het sociale aspect binnen een MOOC ("het groepsgevoel")
 Studenten missen variatie in het concept van een MOOC ("voortdurend filmpjes van je moet dat en dat doen en dat is niet leuk")
 Studenten vinden het lastig dat ze niet in persoon vragen kunnen stellen, ook een forum is niet bevredigend
 Studenten zien de TaalMOOC binnen het huidige opleidingsonderdeel Communicatie en Agogiek, maar als blended leren.

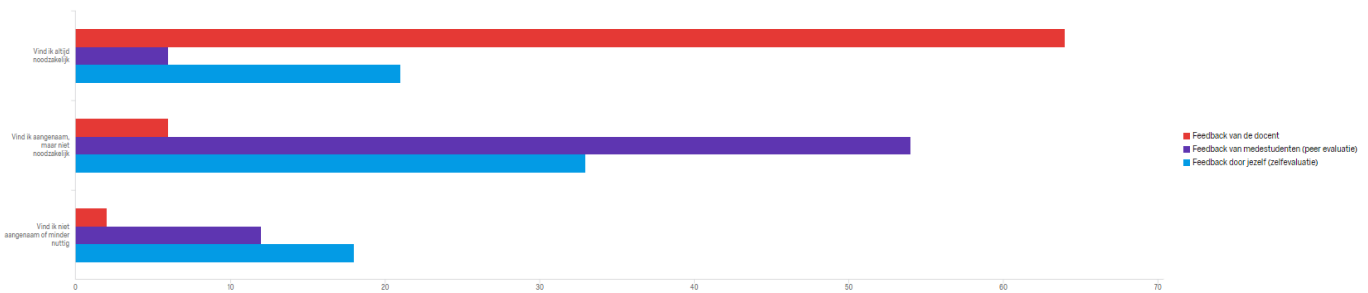
Deze voorkeuren werden bevestigd in de surveyresultaten (Tabel 44):

Tabel 44 - Opvattingen van studenten BaSo, fase 2 en 3 over de implementatie van de TaalMOOC



Studenten vinden docentenfeedback het belangrijkste, opnieuw bevestigd in de survey (Tabel 45):

Tabel 45 - Feedbackvoorkeuren van studenten BaSo, fase 2 en 3



4.2.6.6 Andere:

Studenten geven aan dat ze nu bewuster omgaan met hun eigen taalgebruik

4.3 Literatuurstudie en studie van good practices

Vanuit de literatuurstudie bleek dat communicatief taalonderwijs, zelfregulerend leren en het instructional design voor moocs hand in hand gaan. Het Language-MOOC (L-MOOC)-model van Teixeira & Mota (2014) combineert communicatief taalonderwijs met moocs. Daarbij bouwen ze vooral voort op het c-MOOC-model, wat een belangrijk 'community'-aspect inhoudt. Dit volgt de opvattingen over communicatief taalonderwijs. Door het L-MOOC-model uit te breiden met zelfregulerend leren (studievaardigheden) komen we tot een geheel nieuw model: het AMOOC-model. De A staat hier voor: authentic, altruistic, academic, assistive, approved. Er wordt ten eerste gebruik gemaakt van authentieke taken en materialen, een element dat we o.a. aan Merrill (2002) ontleen, maar ook aan de visie op taalontwikkeld lesgeven en dat ook bij Zimmerman (2000) terugkeert. Ten tweede streven we met deze AMOOC de altruïstische missie van open onderwijs na: we willen studenten meer taal- en studievaardig maken om ze zo meer kansen op studiesucces te geven. Academic slaat op de academische taal- en studievaardigheden die de inhoud van de mooc omvatten. AMOOC is ook ondersteunend ('assistive') via o.a. scaffolding (Boekaerts, 2000; Gibbons, 2015; Wilson & Devereux, 2014) en tot slot gebaseerd op evidence-based instructional design ('approved', zie o.a. Clark & Mayer, 2016 en Margaryan, Bianco, & Littlejohn, 2015). AMOOC is ook een 'paced' MOOC-model: er is een strikte tijdsindeling: om de zoveel weken start een nieuwe cursus en worden opdrachten uit de vorige cursus afgesloten. De inhoud van de vorige cursussen blijven echter wel bestaan. Door deze strikte tijdsindeling, krijgen de studenten hulp om zichzelf te organiseren. Dat blijkt zowel uit onderzoek (Shah, 2017) als uit de focusgroepgesprekken met studenten: "anders stellen [ze] toch maar uit".

Het theoretische AMOOC-model werd geconcretiseerd in de mooc Starter. Deze naam verwijst naar wat een starter in het hoger onderwijs zou moeten beheersen. Starter werd ontwikkeld binnen dezelfde software-omgeving als de bestaande moocs op Odisee Sint-Niklaas. Het Learndash-platform is een learning management system (LMS), geënt op het Wordpress-platform. Learndash is echter niet specifiek ontwikkeld voor moocs. Bovendien zijn de bestaande moocs binnen Odisee Sint-Niklaas gericht op het uitleggen hoe educatieve tools werken. De bestaande moocs volgen dus meer een xMOOC-model met informatie-overdracht, meerkeuzevragen en korte opdrachten. De Starter-mooc volgt meer het cMOOC-model, minder kennisoverdracht en meer activerend leren. Beide aspecten, Learndash als niet-mooc-LMS en een c-MOOC-model, zorgde voor beperkingen bij de ontwikkeling van de Starter-mooc. Echter, binnen de analyse van de context, was dit de meest aangewezen keuze. De verantwoording wordt diepgaander besproken bij de discussie. Om interactieve oefeningen te maken, werd er gebruik gemaakt van H5P, een gratis tool met een uiteenlopende bibliotheek aan digitale oefeningen. De vlotte integratie van H5P binnen Learndash maakte dit de meest interessante tool om oefeningen te genereren.

Starter bestaat uit zes cursussen: week 1: de start; week 2 en 3: luisteren; week 4 en 5: lezen; week 6, 7 en 8: schrijven; week 9, 10 en 11: spreken; week 12: de afronding. De volgorde werd ingegeven vanuit verschillende perspectieven: in week 1 leren de studenten wat de doelstellingen van de mooc zijn, hoe ze binnen de mooc kunnen navigeren, hoe ze zich moeten organiseren en hoe ze hulp kunnen zoeken. Dit 'familiarisation' aspect blijkt essentieel voor het welslagen van een mooc (de Larreta-Azelain, 2014). Luisteren wordt voor lezen behandeld, aangezien in de lespraktijk de studenten ook eerst met luisteren (college volgen) en dan pas met lezen (studieteksten) worden geconfronteerd. Tot slot bouwen vanuit de visie van (to)taaltaken (taalontwikkeld lesgeven, Haijer & Meestringa, 2015) alle vaardigheden op tot één eindproduct: wie een advies wil schrijven, moet eerst standpunten hebben gelezen en/of debatten hebben gevolgd; net zoals je een discussie zou voeren of een presentatie zou geven. De taak is bij voorkeur een probleem dat moet worden

aangepakt ('problem-centered', Merrill, 2002).

Deze vier vaardigheden (gespreksvaardigheid wordt hier niet expliciet in opgenomen, wegens de technische beperkingen) worden verspreid over 12 lesweken (= 1 semester in Vlaanderen) in telkens 8 modules uitgewerkt: introductie, zelfevaluatie, kennisclip, test, taak, feedback, reflectie en synthese. In de introductie krijgen de studenten de kalender: hoe lang zal deze cursus lopen en wat zijn de deadlines voor de opdrachten. De doelstellingen van de cursus worden duidelijk omschreven. Er wordt verteld welke leerinhouden zullen gebruikt worden en welke opdrachten ze zullen uitvoeren. Tot slot wordt er een indicatie gegeven van de doorlooptijd van de cursusinhoud en de verwerkingstijd voor de opdrachten uit de cursus. Door al deze elementen op te sommen, helpen we de studenten zichzelf te organiseren en stimuleren we hun zelfregulerend vermogen. We stimuleren dat verder tijdens de zelfevaluatie: na de context te schetsen ('problem-centered' design, Merrill, 2002), wordt de studenten gevraagd hun voorkennis te activeren ('activation', Merrill, 2002; 'retrieval practice', Bjork, 1988) en zichzelf doelen te stellen, een belangrijk principe binnen zelfregulerend leren (Zimmerman, 2000). Ze krijgen daarvoor tips om dit zo concreet mogelijk te doen, via operationele werkwoorden. Na de zelfevaluatie volgt een kennisclip. Dit is geen echt modelling-filmpje, wat binnen de context van het onderzoeksproject niet haalbaar was, maar het gaat wel in op de belangrijkste aandachtspunten voor de te leren vaardigheid. De studenten worden expliciet gestimuleerd om notities te nemen, zowel via een eenvoudige instructie als via een geïntegreerde notitietool. Deze tool verzamelt al hun notities op één plaats en is steeds beschikbaar op elke pagina binnen de mooc. Ze kunnen hun notities ook eenvoudig exporteren naar een Word-document. Na de kennisclip volgt opnieuw een zelfevaluatie: hebben ze aandachtig gekeken naar het filmpje en hebben ze alles goed begrepen? Zo stimuleren we hun 'attention focusing' (Zimmerman, 2000). Nadien volgen enkele korte oefeningen ter controle. In een betekenisvolle, authentieke taak (Haijer & Meestringa, 2015) worden de geleerde inzichten toegepast ('application', Merrill, 2002). Om de studenten zoveel mogelijk te motiveren, geven we hen keuzevrijheid binnen het onderwerp van de taak: ze kunnen dus zelf kiezen. Deze keuzevrijheid werkt stimulerend en is de meest eenvoudige vorm van differentiatie (Struyven, Coubergs, Gheysens, & Engels, 2016). De taak houdt steeds een deel groepswork in, maar de studenten moeten steeds individueel voorbereiden. Het is essentieel dat ze individueel tonen dat ze de geleerde inhoud kunnen toepassen ('application', Merrill, 2002). Nadat ze opdracht hebben gemaakt, delen de studenten de opdracht op het daarvoor voorzien forum en geven ze elkaar feedback. Die feedback werd in week 1 ingeoeft en gestimuleerd en wordt verder gefaciliteerd door rubrics en modelantwoorden ('worked examples', Kirschner & Van Merriënboer, 2017). De docent geeft zelf geen feedback op de opdracht, maar geeft wekelijks feedback over de peer feedback. Het is onhaalbaar om bij (soms zeer) grote aantallen studenten feedback te geven op alle opdrachten. Zowat elke leer methode voorziet op het einde een reflectiefase en dat is hier niet anders: de reflectiefase bestaat hier uit drie elementen. Eerst reflecteren de studenten op hun taak. Daarvoor worden hun antwoorden op de vragen die werden gesteld in module 2 (zichzelf doelen stellen) terug opgehaald en controleren ze voor zichzelf of en in welke mate ze die doelstellingen hebben bereikt. Ook wordt hen gevraagd om te kijken of ze zichzelf goed hadden ingeschat. Door dit telkens opnieuw te laten doen, stimuleren we hun self-efficacy (Bandura, 1977). Deze self-efficacy is één van de voorspellers van zowel een succesvolle voltooiing van een mooc (El-Hmoudova, 2014; Hommes & Van der Molen, 2012) als van studiesucces. In een tweede stap wordt hen gevraagd te reflecteren op hun taakproces: hoe hebben ze het aangepakt. Door dit opnieuw expliciet op te roepen en hen erover te laten reflecteren stimuleren we opnieuw hun zelfregulerend vermogen (Zimmerman, 2002). Tot slot noteren ze voor zichzelf in hun e-portfolio wat de twee belangrijkste lessen voor hen waren over hun eigen studiemethode. Dat wordt extra gestimuleerd doordat op het einde in de synthese expliciet wordt opgesomd wat de studenten precies hebben geleerd, zowel wat taal- als studievaardigheden betreft. Deze explicitering is

essentieel om de opdrachten en feedback effectief te maken. Deze reflectie en synthese vormen de aanzet voor de volgende taak, binnen het cyclische model van Zimmerman (2000).

De implementatie van dit model kan op verschillende manieren: als MOOC op zich, zonder persoonlijk contact tussen de deelnemers of tussen deelnemers en docent; als blended leren, waarbij de instructie thuis gebeurt en de contacturen als werkcolleges worden ingericht; als summer course, waarbij toekomstige studenten beter voorbereid zijn om hun studies hoger onderwijs aan te vatten. Li Yuan, Powell en Olivier (2014) spreken in dit verband van '*granulariteit*'. Granulariteit bij MOOCs houdt in dat de MOOC of delen van de MOOC op verschillende manieren kunnen worden ingezet. Dat is dan ook één van de manieren om de investering die het maken van een MOOC met zich meebrengt te laten renderen. Daarop voortbouwend, samen met de brede visie op talenbeleid en op taalontwikkelen lesgeven, waarbij elke docent inspanningen doet om hun studenten taalvaardiger te maken en om de nodige taalsteun te geven om de vakinhoud te kunnen begrijpen, pleiten we hier voor '*MOOCentrisme*'. Deze term houdt in dat de MOOC in elk opleidingsonderdeel, door elke docent actief zou worden ingezet, bij elke opdracht die een talige outcome vraagt. Op die manier wordt de granulariteit nog versterkt, ervaren de studenten de relevantie van de MOOC én creëren we een eenduidige instructie van talige outcome bij opdrachten.

4.4 Prototype testing

4.4.1 Prototype-ontwikkeling

Om het prototype softwarematig te ontwikkelen werd een lijst opgesteld van criteria waaraan het softwareplatform moest voldoen (bijlage 4). Verschillende platformen werden vergeleken: EdX, Coursera, Canvas, Brightspace, Moodle, LearnDash. Brightspace kwam naar voren als het platform dat het meest voldeed aan de wensen. De kostprijs was echter niet haalbaar binnen dit onderzoeksproject (en ruimer binnen Odisee). Moodle was de tweede meest bevredigende oplossing. Echter, doordat dit systeem van nul moet worden opgebouwd, bleek dit niet haalbaar binnen het gegeven tijdsbestek. Uiteindelijk werd beslist om verder te bouwen op het LearnDash-platform. Doordat er al kennis en expertise was binnen Odisee Sint-Niklaas over LearnDash kon het platform snel worden opgezet.

Alle instructiefilmpjes werden gemaakt met de online-tool Moovly (pro-versie). De gebruikte iconen waren gratis beschikbaar via FlatIcon.

Om de kwaliteit van de AMOOC, geconcretiseerd in Starter, zoveel mogelijk te bewaken, werd het Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of MOOCs voor ogen te houden. Dit bleek, om bovenvermelde redenen van beperkingen in LearnDash, niet steeds mogelijk. Ook de MOOC Design Audit Tool (Littlejohn & Milligan, 2015) werd zoveel mogelijk gevolgd.

4.4.2 Micro-evaluatie bij studenten

Het eerste prototype werd getest bij 44 studenten (n = 44). Aangezien uit de nodenanalyse bleek dat er nauwelijks verschillen waren tussen de resultaten bij studenten BaLo en studenten BaSo en aangezien het om een eerste prototype ging, is er geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende studentengroepen.

De studenten namen de MOOC door en gaven aan de volgende elementen als storend te ervaren:

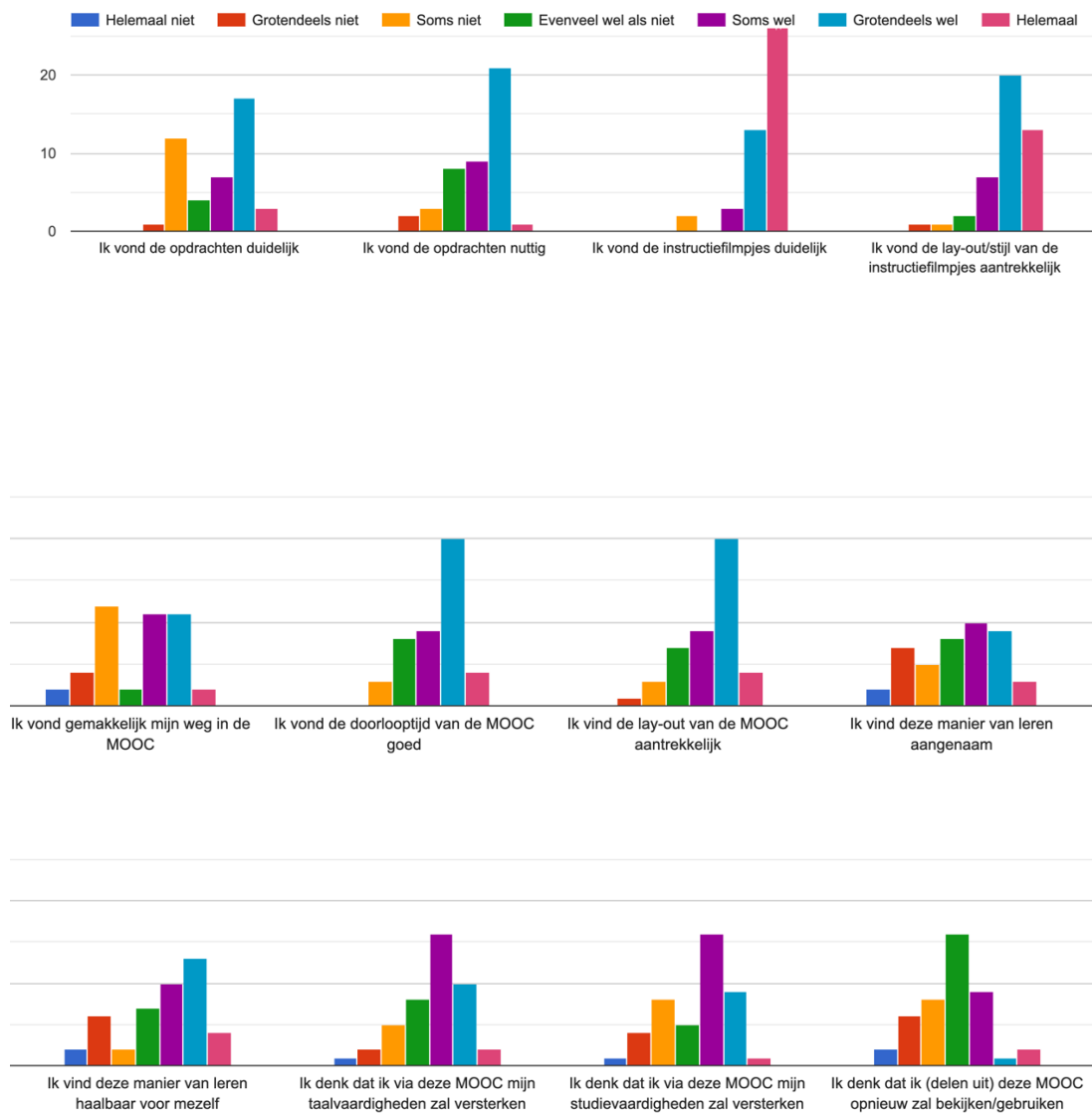
- er waren nog een aantal onderdelen van de MOOC die softwarematig nog niet actief waren;
- niet alle hyperlinks openden in een ander tabblad, zodat de studenten uit de MOOC waren;

- sommige opdrachten waren onvoldoende duidelijk omschreven;
- het was onduidelijk waren de opgeslagen notities terug te vinden waren;
- er is veel zelfevaluatie voorzien;
- het format is dwingend: je kan niet verder naar een volgend onderdeel vooraleer je het huidige onderdeel hebt afgewerkt;
- het is tijdsintensief;
- het formuleren van eigen doelstellingen is moeilijk;
- het samenwerken met een partner kan vervelen zijn, aangezien je moet wachten op die partner.

Bij de observatie bleek vooral het aanmelden bij de MOOC onduidelijk.

Nadat de studenten de MOOC hadden doorlopen, volgde er een korte survey, bestaande uit 12 meerkeuzevragen op een 7-punt Likert-schaal (*Helemaal niet tot Helemaal*).

Duid het antwoord aan dat het meest past



4.4.3 Walk through

Zowel bij op het niveau van het beleid (hogeschool), als op niveau van de docenten (Odisee Sint-Niklaas) en bij experts (ankerpunten talenbeleid Odisee) werd het prototype voorgesteld door middel van een walk through.

Telkens waren de reacties unaniem positief en gaf de (voorziene) MOOC een antwoord op de uitdagingen die docenten bij de studenten ervaarden.

5 Discussie

Hoewel dit onderzoeksproject niet bottom-up tot stand werd gebracht, vanuit studenten of vanuit docenten zelf is de aanleiding legitiem: het probleem rond beperkte taalvaardigheden bij studenten werd breed gedeeld zoals bleek uit de nodenanalyse. Ten tweede leek de flexibiliteit van een MOOC vanuit de bestaande MOOCs een interessante manier om adequaat in te spelen op de diversiteit van de studenten. De tevredenheid over de bestaande MOOCs rond e-vaardigheden bleek immers groot.

Toch zijn er zeker ook bezorgdheden: docenten van betrokken vakken, werden niet betrokken bij de beslissing om dit onderzoeksproject in te richten. Als gevolg daarvan bleek de implementatie van een MOOC als vervangend OPO een moeilijke keuze: docenten voelden zich bedreigd. Ten eerste waren docenten bezorgd om hun aanstelling(spercentage), daarnaast gaven de docenten ook aan dat ze voldoening haalden uit het contact met hun studenten. Dat zou wegvallen bij een MOOC als vervangend instrument. Daarnaast was er bij de start van het project geen visie op hoe de MOOC zou worden geïmplementeerd in het curriculum. Dat zorgde voor een spanningsveld tussen de implementatiewensen van docenten en studenten enerzijds en anderzijds de wensen vanuit het beleid/de opdrachtgevers en het evidence-based theoretisch construct. Hoewel iedereen, studenten, docenten, taalbeleidscoördinatoren, lokaal beleid en centraal beleid zowel het theoretisch construct als de effectieve MOOC (prototype 1) als een effectieve interventie zagen, was de concrete implementatie veel minder eenduidig. Door de hogeschoolbrede disseminatie van het onderzoekstraject groeide ook bij andere opleidingen (dan de lerarenopleiding) en andere campussen (dan Sint-Niklaas) binnen Odisee de wens om deze MOOC in te zetten als interventie. Het theoretisch construct en dus het prototype werd ontwikkeld als een volwaardig MOOC-traject.

De beschikbare middelen waren uitsluitend voor de personeelskost van de onderzoeker. Er waren dus geen extra middelen voor het creëren van de MOOC. Tot slot was de onderzoeker zelf verantwoordelijk voor alle onderdelen van dit project. Zowel vanuit good practices uit binnen- en buitenland, als vanuit aanbevelingen rond implementatie van MOOCs is een multidisciplinaire aanpak binnen een team van stakeholders de aangewezen manier om MOOCs efficiënt op te bouwen en te implementeren. De context van dit onderzoeksproject lag anders, waardoor de onderzoeker genoopt was om 1) bestaande, gratis software te gebruiken die niet volledig tegemoet kwam aan de noden van het theoretisch construct 2) het filmen met acteurs en modelling-filmpjes met experts te vervangen door eenvoudiger instructiefilmpjes.

Het huidig aanbod van taal- en studievoordigheden lijkt grotendeels tegemoet te komen aan de wensen van de studenten: ze vinden het hoofdzakelijk nuttig en relevant. Dit wordt niet zo ervaren door de docenten die aangeven dat het huidig aanbod onvoldoende de gewenste doelstellingen bereikt. Toch geeft de survey wel degelijk aan dat docenten een verbeterde taalvaardigheid zien bij de tweede- en derdejaarsstudenten. Het is onduidelijk of deze groei te danken is aan het

opleidingsonderdeel Taal en Communicatie of aan andere oorzaken, de studenten geven immers aan dat ze zelf op zoek gaan naar oplossingen voor hun (taal)problemen.

Het concept van de bestaande MOOCs (e-vaardigheden) komt tegemoet aan de implementatiewensen van de studenten: een vorm van blended leren, waarbij persoonlijk contact tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten nog steeds plaats vindt.

We kunnen verschillende conclusies trekken uit de nodenanalyse: ten eerste zijn de resultaten uit de survey consistent met de meningen uit de focusgroep, ten tweede zien we weinig verschillen tussen BaLo en BaSo en tussen studenten Fase 1 en Fase 2, 3. Waar we wel duidelijke verschillen zien, is tussen de gepercipieerde taalproblematiek tussen studenten en docenten. Waar docenten een duidelijke taalproblematiek zien, is dit bij studenten absoluut niet aan de orde: zij schatten zich hoger in. Dit maakt de aanleiding van dit onderzoekstraject valide: docenten zien een duidelijke taalproblematiek, terwijl studenten hier (al dan niet onterecht) anders over denken.

Het theoretisch construct en het daaruit volgende prototype kwam duidelijk tegemoet aan zowel de wensen van studenten, docenten, beleid en taal(beleids)experten. De resultaten van de micro-evaluatie bij de studenten toont duidelijk aan dat het prototype zeer positief werd ervaren en dat ze geloofden dat ze er meer taal- en studievaardiger door zouden worden. Dit geloof in effectiviteit is belangrijk voor de adoptie door studenten (Davis, 1989). Studenten gaven zelfs aan dat ze de MOOC zouden herbekijken. Dit is een groot verschil met de huidige aanpak. Bovendien sluit dit aan bij de visie van het *MOOCentrisme* en van het talenbeleid binnen Odisee: alle docenten werken aan de taalvaardigheid van studenten, om hen maximale kansen op studiesucces te geven. Toch is hier nog werk, aangezien heel wat docenten aangeven dat ze ofwel taalontwikkeland lesgeven niet of onvoldoende kennen. Een professionaliseringstraject als flankerend beleid is hier dus zeker op zijn plaats. De bekommernis rond tijdsbesteding, zoals bleek in de focusgroep bij zowel de studenten als de docenten, bleek aangepakt. Werkpunten die de studenten aangaven hadden te maken met het ontwikkelingsproces dat nog niet was afgerond of met onduidelijkheden in de beschrijving. Het dwingende format van de AMOOC werd als storend ervaren. Toch komt dit tegemoet aan ten eerste de aanbevelingen uit de literatuur (Dawal Shah, 2017) en aan de mogelijke overschatting die zowel uit de focusgroep als uit de survey bleek. Vooral de concrete implementatie van de MOOC bleek moeilijk: studenten gaven aan dat ze deze vorm van leren hen niet zozeer bevalt. Dat strookt met de resultaten uit zowel de focusgroep als uit de survey van de studenten.

Op basis van het theoretisch construct en de nodenanalyse zijn er 5 manieren om de MOOC binnen Odisee te implementeren.

In een eerste scenario wordt de TaalMOOC als een volwaardige MOOC ingezet, ter vervanging van een opleidingsonderdeel: er is dus geen direct contact met de student vereist, alles verloopt online. Hier staan 3 studiepunten als credits tegenover. De studenten doorlopen de MOOC en maken de opdrachten als formatieve evaluatie. Ze komen op de campus een test afleggen als summatieve evaluatie, die voortbouwt op wat er werd aangeleerd in de MOOC. De rol van de docent verschuift hier volledig van lesgever naar beheerder: mogelijke softwareproblemen oplossen, antwoorden op vragen via de fora, peerfeedback bijsturen. Naar beheer vraaft dit om goede monitoring door een ICT-specialist. Er komt heel wat gebruikersbeheer bij kijken. De strakke volgtijdelijkheid binnen de MOOC blijft behouden, wegens de geleide opbouw. Taalvaardigheid en zelfregulerend leren worden sterk ontwikkeld. Voor de implementatie is een curriculumwijziging nodig, en dus is dit de meest verregaande oplossing.

Een tweede optie is om de TAALMOOC in te zetten ter vervanging van een opleidingsonderdeel maar in de vorm van blended learning /flipped classroom. De studenten bekijken de kennisclips of lezen de

teksten (theorie-overdracht) en maken de opdrachten tijdens werkcolleges of geven elkaar feedback tijdens deze werkcolleges. De evaluatie van de opdrachten kan zowel formatief als summatief worden opgevat (worden gemaakt tijdens werkcolleges), een test op campus vormt de summatieve evaluatie. De rol van de docent verschuift hier slechts deels. Hij wordt hier zowel beheerder van de MOOC, maar ook begeleider van de studenten tijdens de werkcolleges. De volgtijdelijkheid blijft ook hier bij voorkeur behouden. Zelfregulerend leren kan nog steeds worden getraind. Het theoretische concept blijft grotendeels overeind, hoewel je hier dan beter niet van een MOOC spreekt. Het is gewoon blended leren/flipped classroom. Naar implementatie geven de studenten geven deze optie als voorkeur aan. Deze optie sluit ook aan bij nieuwe visie op lesgeven, waarbij contacturen vooral worden ingezet om actief aan de slag te gaan met leerinhouden in plaats van passief te luisteren naar een docent.

In een derde scenario wordt de TaalMOOC ingezet als remediëringstool. Het wordt dan een website waarin vrij kan worden gekozen. De rol van de docent blijft identiek. Het MOOC-concept is hier volledig weg, er wordt niet gewerkt aan zelfregulerend leren en opdrachten worden helemaal overbodig. Hier is de term MOOC zeker niet op zijn plaats. Het gaat ook helemaal in tegen de uitkomst van de literatuurstudie. Dit scenario heeft geen effect op curriculum. Deze vorm heeft weinig kans tot slagen, wat ook blijkt uit de bevraging over de huidige Toledo-community Taalondersteuning: die wordt zo goed als niet gebruikt. Het lijkt aannemelijk om hetzelfde te vrezes voor dit scenario.

Ten vierde kan de TaalMOOC ook worden ingezet als een summer course van bijvoorbeeld minimum 3 (volle) dagen verspreid over twee tot drie weken. Studenten die deze cursus succesvol hebben doorlopen (en alle certificaten hebben behaald) komen op de campus een test afleggen. Wie slaagt voor de test krijgt een vrijstelling voor het OPO. Wie niet slaagt, herneemt de MOOC (in scenario 1 of 2 hierboven). De rol van de docent hangt af van de keuze over hoe de MOOC na de summer course wordt ingezet. Er wordt wel effort gevraagd voor de organisatie van de summer course. Er zullen bepaalde software-aanpassingen moeten worden doorgevoerd, aangezien hier gewerkt wordt met niet-ingeschreven studenten, die dus niet standaard toegang hebben tot bijvoorbeeld Office365. Indien de studenten slagen voor de on-campus test, kunnen ze een vrijstelling krijgen voor het opleidingsonderdeel Taal en Communicatie. Hier blijft het MOOC-concept overeind en zelfregulerend leren wordt gepromoot. Deze summer course kan worden ingezet als marketing tool: Odisee wil geïnteresseerde studenten ondersteunen nog voor ze effectief aan de slag zijn gegaan in de opleiding. Bovendien is de mogelijke vrijstelling een interessante piste voor veel studenten. MOOCs worden immers wel meer ingezet als marketing-instrument (Yuan, Powell, & Olivier, 2014). Gelijklopend met scenario 4 is een vijfde optie mogelijk, waarbij de TaalMOOC wordt ingezet als een hulpmiddel in het zesde jaar secundair van bv. minimum 3 (volle) dagen verspreid over twee tot drie weken. De rol van de leerkracht hangt af van of de MOOC als scenario 1 of 2 wordt ingezet. Ook hier moet er rekening gehouden worden met het gegeven dat niet-ingeschreven studenten met deze MOOC werken. Credits voor een opleidingsonderdeel zijn hier niet van toepassing. Ook hier blijft het MOOC-concept overeind en wordt zelfregulerend gepromoot. Deze tool kan eveneens voor het secundair onderwijs ingezet worden als marketing tool: Odisee wil leerkrachten secundair onderwijs ondersteunen ('kennisdiffusie') én leerlingen slagkrachtiger maken.

Scenario 4 en 5 vormen een concretisering van het altruïstische perspectief van de AMOOC: met dit onderzoekstraject wordt een MOOC ontwikkeld die voor iedereen vrij toegankelijk zal zijn. De hoop bestaat dat hiermee startende studenten (die steeds diverser van instroom is, zie boven) een meer succesvol studietraject afleggen. Daarnaast tracht dit onderzoek jongeren (en volwassenen) die nu niet de stap naar het hoger onderwijs maken, toch kansen te geven op hoger onderwijs. Terug naar de essentie van de MOOC dus: online onderwijs dat écht open is.

6 Referenties

- Abeer, W., & Miri, B. (2014). Students' Preferences and Views about Learning in a MOOC. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152(152), 318–323. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.09.203>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep1&type=pdf>
- Beijer, J., Gangaram Panday, R., & Hajer, M. (2010). Taalbeleid in de steigers: naar een brede aanpak van taalonderwijs voor studie en beroep op de Hogeschool Utrecht. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 165–176). Gent: Acco.
- Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs in opdracht van Baobab vzw Stad Antwerpen Monitoraat op maat-Taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen*. Retrieved from http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.pdf
- Bernacki, M. L., Aguilar, A. C., & Byrnes, J. P. (2011). Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments: An Opportunity-Propensity Analysis Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments. In G. Dettori & D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICT* (pp. 1–26). Hershey: PA: IGI Global Publishers. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-901-5.ch001>
- Bjork, R. A. (1988). Retrieval practice and the maintenance of knowledge. *Practical aspects of memory: Current research and issues*, 1, 396-401. Retrieved from <https://www.gwern.net/docs/spacedrepetition/1988-bjork.pdf>
- Boekaerts, M. (2000). Self-regulated Learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417–450). San Diego: Academic Press.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag. Retrieved from www.bureau-h.eu
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*(Vol. 722). Springer Science & Business Media.
- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 77-87). Springer, New York, NY.
- Cajot, G. (2010). Het zwarte beest: "Groot worden" Gecontextualiseerd taalondersteuningsmateriaal voor BaLO-studenten bij het studeren van een handboek. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 87–104). Gent: Acco.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning: Third Edition. e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of*

Multimedia Learning: Third Edition. Hoboken, NJ: Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118255971>

Collis, B., & Margaryan, A. (2005). Design criteria for work-based learning: Merrill's First Principles of Instruction expanded. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 725–738. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00507.x>

Colpaert, J. (2014). Conclusion. Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMOOCs. In E. Martin-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 161–172). Warsaw, Poland: De Gruyter Open. Retrieved from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.10/9783110422504.10.pdf>

Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*, (39). Retrieved from <http://revistas.um.es/red/article/view/234221/179941>

Conole, G. (2015). Designing effective MOOCs. *Educational Media International*, 52(4), 239–252. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=36228127-4220-4e69-bccf-12a192a379bb%40sessionmgr4010>

Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151-159.

Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012(3), 18. <https://doi.org/10.5334/2012-18>

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340.

de Gloppe, K., Schouten-van Parreren, C., & van Daalen-Kapteijns, M. (1993). Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen. *Levende Talen Magazine*, 80(485), 584–588. Retrieved from <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1359>

de Larreta-Azelain, M. D. C. (2014). 5 Language Teaching in MOOCs: the Integral Role of the Instructor. In *Language MOOCs*(pp. 67-90). Sciendo Migration.

De Meyer, I., Pauly, J., & Van de Poele, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen De eerste resultaten van PISA2003*. Gent. Retrieved from <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/93/1372259103443-PISA 2003.pdf>

de Vries, H., & van der Westen, W. (2008). Talige startcompetenties in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.), *22e HSN-conferentie* (pp. 115–120). Gent: Academia Press. Retrieved from <http://www.coe.int/T/DG4/>

De Wachter, L., & Heeren, J. (2010). *Taalvaardig aan de start Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Leuven. Retrieved from <http://www.onzetaal.nl/nieuws/pabotoets.pdf>

De Wachter, L., & Heeren, J. (2012). TaalVaardig aan de STart Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven. In D. Smakman & L. Willemsen (Eds.), *Proceedings of the 2012 "Van Schools tot Scriptie" Colloquium* (pp. 55–68). Leiden.

Retrieved from <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/22035/VSTS - De Wachter %26 Heeren - Taalvaardig aan de STart.pdf?sequence=1>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

El-Hmoudova, D. (2014). MOOCs motivation and communication in the cyber learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 29-34.

Extra, G. (2011). *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief* Guus Extra Universiteit van Tilburg Babylon, Centrum voor Studies van de Multiculturele Samenleving. Tilburg. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39120153/53f47dbb0cf2fceacc6e839b.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535543310&Signature=06GShTVP9GOeEcl3UdbaZ8rBp3c%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DDe_omgang_met_taaldiv

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (second edition). Portsmouth, NH: Heinemann. Retrieved from www.heinemann.com

Hajer, M., Meestringa, T., & Tordoir, A. C. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Hebbrecht, J., Depoorter Nathalie, & Delbaere, H. (2008). Academisch Nederlands (als tweede taal?). In S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.), *Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 62–66). Gent: Academia Press. Retrieved from http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/22/hsnbundel-22_777.pdf

Het Laatste Nieuws. (2018, August 17). Studenten kunnen niet meer schrijven. *Het Laatste Nieuws*.

Hommel, M. A., & Van der Molen, H. T. (2012). Effects of a Self-Instruction Communication Skills Training on Skills, Self-Efficacy, Motivation, and Transfer. *European Journal of Open, Distance and E-learning*.

Israel, M. J. (2015). Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5), 102–118. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2222/3402>

Jacobs, A. J. (2013, April 20). Two Cheers for Web U! *New York Times*.

Keehnen, T., Braaksma, M., & de Boer, M. (1999). Leren door zien lezen. Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), 34–41. Retrieved from <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/947/918>

Kop, R. (2011). The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19–38. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/882/1689>

Kuiken, F. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs: verslag van werk in uitvoering. Kanttekeningen bij de casussen uit deel 2. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 195–212). Gent: Acco.

- Laurillard, D. (2014). Five myths about Moocs. Retrieved January 17, 2018, from <https://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/five-myths-about-moocs/2010480.article#survey-answer>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Designing MOOCs for professional learners: Tools and patterns to encourage self-regulated learning. *eLearning Papers*, 42.
- Lombaerts, K., Engels, N., & Vanderfaeillie, J. (2007). Exploring Teachers' Actions to Promote Self-Regulated Learning Practices in Primary School. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(2), 4–24. <https://doi.org/10.1017/S0816512200029187>
- Margaryan, A. (2006). *Work-based Learning: A Blend of Pedagogy and Technology*. University of Twente. Retrieved from www.harriart.co.uk
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
- Mcauley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). *The MOOC Model for Digital Practice*. Retrieved from <http://www.flickr.com/photos/ecstaticist/3570660643/>
- McKenney, S. (2001). Computer-based support for science education materials developers in Africa: exploring potentials. Doctoral thesis. Enschede (The Netherlands): University of Twente. Retrieved from <http://projects.edte.utwente.nl/cascade/seastudy/>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge/Taylor & Francis Ltd.
- Merrill, D. M. (2002). First principles of instruction. *Instructional-Design Theories and Models*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.4324/9780203872130>
- Moreira Teixeira, A., & Mota, J. (2014). A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs. In E. Martin-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 33–47). Warsaw, Poland: De Gruyter Open. Retrieved from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.3/9783110422504.3.pdf>
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013 OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Pappano, L. (2012). Massive Open Online Courses Are Multiplying at a Rapid Pace - The New York Times. Retrieved January 17, 2018, from <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Peters, E., & Van Houtven, T. (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Acco. Retrieved from <https://www.acco.be/nl-be/items/9789033479298/Taalbeleid-in-het-hoger-onderwijs--de-hype-voorbij->

Phan, T., Mcneil, S. G., & Robin, B. R. (2016). Students' patterns of engagement and course performance in a Massive Open Online Course. *Computers & Education*, 95, 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.015>

Plomp, T. (2007). Educational Design Research: an Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9–35). Enschede: SLO/Netherlands institute for curriculum development. Retrieved from www.slo.nl

Rohs, M., & Ganz, M. (2015). MOOCs and the claim of education for all: A disillusion by empirical data. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(6), 1–18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2033>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Shah, Dawal. 2017. "Massive List of MOOC Providers Around The World — Class Central." *Class Central's MOOC Report*, June 15. <https://www.class-central.com/report/mooc-providers-list/>.

Sterckx, L., & Vanhoren, D. (2010). Op zoek naar taalondersteuning die werkt: taalbeleid en -ondersteuning in de professionele Bachelor Marketing. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 121–136). Gent: Acco.

Stracke, C.M, Tan, E., Texeira, A., Pinto, M., Vassiliadis, B., Kameas, A. Sgouropoulou, C., & Vidal, G. (2018). Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). Retrieved from <https://e-space.mmu.ac.uk/619736/1/Beyond-MOOCs-Sustainable-Online-Learning-in-Institutions.pdf>

Swart, F., & Kuiper, C. (2018). Taalbewust, taalontwikkelen en taalgericht lesgeven in het hbo. Hoe doe je dat?. In S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.), *32e HSN-conferentie* (pp. 84–87). Gent: Academia Press.

Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! naar aha! *Vonk*, 32(1), 12–29. Retrieved from http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_den_branden_2003_leesonderwijs_in_vlaanderen.pdf

van der Westen, W. (2010). Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid aan de Haagse Hogeschool. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 177–192). Gent: Acco.

Van Gorp, K., & Verheyden, L. (2005). Taalbeleid in de lerarenopleiding: van praktijk naar theorie en terug. In A. Mottart (Ed.), *18e HSN-conferentie* (pp. 175–186). Gent: Academia Press. Retrieved from http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/18/hsnbundel-18_363.pdf

Van Grinsven, L., & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/00131880500498495>

Van Houtven, T., & Peters, E. (2010). EHBOO: Eerste Hulp Bij de Ontwikkeling van Ondersteuningsmateriaal. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 137–142). Gent: Acco.

van Koeven, E., & Smits, A. (2016). Hbo-studenten leren academisch schrijven in een blended leeromgeving. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *30e HSN-conferentie* (pp. 78–81). Gent: Skribis.

van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2017). *Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New York: Routledge.

Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., Donche, V., & Noyens, D. (2018). A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische Studiën*, *94*(5), 360–405. Retrieved from <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/ceb4c/149722.pdf>

Veletsianos, G., Collier, A., & Schneider, E. (2015). Digging Deeper into Learners' Experiences in MOOCs: Participation in social networks outside of MOOCs, Notetaking, and contexts surrounding content consumption. *British Journal of Educational Technology*, *46*(3), 570–587. <https://doi.org/10.1111/bjet.12297/abstract>

Wademan, M.R. (2005). *Utilizing development research to guide people-capability maturity model adoption considerations*. Doctoral dissertation. Syracuse: Syracuse University. Dissertation Abstracts International, 67-01A, 434.

Wilson, K., & Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts. *Journal of Academic Language & Learning*, *8*(3), 91–100.

Yuan, L., Powell, S. J., & Olivier, B. (2014). Beyond MOOCs: Sustainable online learning in institutions. Cetus. Retrieved from <https://e-space.mmu.ac.uk/619736/1/Beyond-MOOCs-Sustainable-Online-Learning-in-Institutions.pdf>

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49–64). New York: Routledge.

Bijlagen

BIJLAGE 1 - Survey studenten

44 vragen

1. Identificatie (demografische variabelen)

1. Ik volg de opleiding

BaLo, BaSo

1. BaSo: ik volg deze cluster(s)

STEM, Beweging en Sport, Kunst, Taal, Economie en organisatie, Maatschappij,

2. Ik zit voor het grootste deel in

Fase 1, 2 of 3

3. Ik ben een

Man, vrouw

4. Ik ben

18-23 jaar

Ouder dan 23 jaar

5. Ik volgde in het secundair onderwijs

ASO, TSO/KSO, BSO

6. De taal die we voornamelijk spreken is

Nederlands, een andere taal dan het Nederlands

Pagina-einde

2. Taalvaardigheid

1. Mijn algemene niveau voor

Lezen, schrijven, luisteren, presenteren, gesprekken voeren, woordenschat

Zwak – beperkt – voldoende – goed – ik weet het niet

2. Voor leesvaardigheid is

Woordenschat, vinden info in de tekst, hoofd- en bijzaken onderscheiden, tekststructuren zien en verbanden kunnen leggen, weten hoe een tekst te lezen (leesstrategieën)

Bijna altijd een probleem regelmatig een probleem meestal geen probleem nooit een probleem

3. Voor schrijfvaardigheid is

Spelling, zinsbouw, woordenschat/woorkeuze, een logisch opgebouwde structuur, een samenhangende tekst (signaalwoorden), gepast taalgebruik en toon binnen gegeven context (register), weten hoe een tekst te schrijven (schrijfstrategieën)

Bijna altijd een probleem regelmatig een probleem meestal geen probleem nooit een probleem

4. Voor luistervaardigheid is

Hoofd- en bijzaken onderscheiden, structuren zien, notities kunnen nemen, actief luisteren (inspelen op gesprekspartner), weten hoe te luisteren (luisterstrategieën)

Bijna altijd een probleem regelmatig een probleem meestal geen probleem nooit een probleem

5. Voor spreekvaardigheid is

Uitspraak, intonatie

Spreekdurf

Lichaamstaal

Gepast taalgebruik en toon binnen gegeven context (register)

Weten hoe te spreken (spreek- en gespreksstrategieën)

Bijna altijd een probleem regelmatig een probleem meestal geen probleem nooit een probleem

6. Algemeen gezien is

Parate kennis (algemene kennis)

Moeite doen om je taalgebruik te verzorgen

Vorbereiding in het secundair onderwijs op het hoger onderwijs (wat taal betreft)

Taalgebruik in andere OPO's dan Taal en Communicatie

Bijna altijd een probleem regelmatig een probleem meestal geen probleem nooit een probleem

1. Fase 2 en 3: als tweede- en derdejaarsstudent is mijn niveau voor

Leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid, gespreksvaardigheid

Hetzelfde als in het eerste jaar, licht verbeterd tegenover het eerste jaar, sterk verbeterd tegenover het eerste jaar

3. Reality check – huidige initiatieven

1. Wanneer ik een taalprobleem heb bij een taak, dan los ik dat als volgt op

Taalproblemen kunnen zijn: hoe bouw ik een goede tekst op, hoe zorg ik voor samenhang in mijn tekst, hoe spel ik dit woord, hoe kan ik goede notities nemen, hoe breng ik een moeilijke boodschap...

Ik ga op het internet op zoek via zoekwoorden in Google

Ik raadpleeg bepaalde websites

Ik raadpleeg de cursus van het OPO

Ik zoek extra informatie in andere (papieren) bronnen

Ik vraag hulp aan medestudenten

Ik vraag hulp aan mijn ouders

Ik vraag hulp aan de docent

Andere

1. Bij medestudenten: op welke manier doe je dat liefst?

Persoonlijk (face-to-face)

Ik bel de student(en) op

Ik sms de student(en)

Ik mail de student(en)

Ik contacteer de student(en) via het forum in de Toledo-cursus

Ik contacteer de student(en) via eigen sociale media (FB, WA, Messenger, Slack...)

2. Bij de docent: op welke manier doe je dat liefst?

Persoonlijk (face-to-face)

Ik mail de docent

Ik contacteer de docent via het forum op Toledo

2. Ken je de Toledo-community Taalondersteuning

Neen,

Ja, maar ik gebruik ze niet

Ja, de docent(en) verwijzen naar deze community om er zelfstandig mee aan de slag te gaan

Ja, de docent(en) verwijzen naar de community en gebruiken het tijdens de lessen

1. Ja, maar niet gebruiken: waarom niet.

Pagina-einde

4. Huidige taalaanbod

1. Ik ervaar extra ondersteuning voor Taal als

Nuttig/relevant, interessant (0 tot 10)

Ik ervaar het OPO Taal en Communicatie als

Nuttig/relevant, interessant, de aanpak/organisatie, de taken (0 op 10)

2. Geef aan welke onderdelen uit het OPO Taal en Communicatie je nuttig vindt

Inhoud

Aanpak/organisatie

Taken

Vind ik goed, vind ik goed maar kan nog worden verbeterd, vind ik niet goed of overbodig, mis ik/heb ik nood aan

Pagina-einde

5. Hoe leer je graag (leervoorkeuren)

1. Hoe leer je graag

Individueel, samen met anderen, online, in de klas

Altijd, vaak, soms, nooit

2. Evalueer de volgende manieren van leren

De docent doceert, de docent toont een video, de docent stelt voortdurend vragen, de docent laat ons oefeningen/opdrachten maken die we daarna samen verbeteren, de docent laat ons in groepjes iets voorbereiden wat we nadien voor de klas presenteren, de docent laat ons iets voorbereiden tegen de volgende les en we gaan er dan in de les mee aan de slag, de docent laat ons oefeningen/opdrachten maken we aan de hand van een sleutel kunnen verbeteren, de docent geeft ons een taak die we zelfstandig moeten uitvoeren (de docent is beschikbaar voor vragen)

Vind ik altijd aangenaam, vind ik soms aangenaam, vind ik zelden aangenaam, vind ik nooit aangenaam

3. Evalueer de volgende manieren van feedback

Feedback van de docent, feedback van medestudenten (peer evaluatie), feedback door jezelf (zelfevaluatie)

Pagina-einde

6. Wensen en noden voor taalondersteuning via MOOC

1. Voor wie is een mooc taalvaardigheid bedoeld (meerdere antwoorden)

Taalzwakke studenten op basis van instaptoets

Taalzwakke studenten op basis van problemen die opduiken tijdens de OPO's of tijdens andere communicatieve situaties (begeleidingsgesprek, stagebespreking)

Studenten met een andere thuistaal dan het Nederlands

Studenten buiten Odisee Waas

Geïnteresseerde studenten uit het laatste jaar secundair onderwijs

Alle geïnteresseerden (intern en extern)

2. Voor wie moet de mooc verplicht zijn (meerdere antwoorden)

Taalzwakke studenten op basis van instaptoets

Taalzwakke studenten op basis van problemen die opduiken tijdens de OPO's of tijdens andere communicatieve situaties (begeleidingsgesprek, stagebespreking)

Studenten met een andere thuistaal dan het Nederlands

Niemand (vrije keuze)

3. De mooc wordt opgevat als (meerdere antwoorden)

Een module naast het bestaande curriculum waar studenten terecht kunnen voor taalondersteuning

Een module ingebed in het curriculum: wordt actief ingezet als inhoud bij de vakken taal en Communicatie

Een module ingebed in het curriculum: wordt actief ingezet als inhoud bij alle vakken

Een module die het vak Taal en Communicatie vervangt: de docenten monitoren de module

1. In het curriculum

Als klassikaal onderwijs (huidige situatie)

Als klasikaal onderwijs met niveaugroepen

Als begeleid zelfstandig werk/contractwerk

Als begeleid zelfstandig werk/contractwerk met niveaugroepen

Als blended leren: de theorie wordt thuis bekeken/geleerd aan de hand van kennisclips en de studenten oefenen in de kals

Als blended leren met niveaugroepen

4. Doelstelling van de mooc

Taalvaardigheid van studenten verhogen om te slagen in het hoger onderwijs

Taalvaardigheid van studenten verhogen talige opdracht in hun latere beroep als leerkracht

Beide

5. Rangschik volgens belangrijkheid: prioritair in de mooc?

Lezen

Luisteren

Spreken

Schrijven

Spelling

Taalzorg

Woordenschatuitbreiding

BIJLAGE 2 - survey docenten

44 vragen

1. Identificatie (demografische variabelen)

1. Naam

2. Ik geef les in de opleiding

BaLo, BaSo

3. Ik zit les voor het grootste deel in

Fase 1, 2 of 3

4. Ik geef deze vakken (open antwoord)

Pagina-einde

2. Taalvaardigheid

1. Algemene niveau van studenten voor

Lezen, schrijven, luisteren, presenteren, gesprekken voeren, woordenschat

Zwak – beperkt – voldoende – goed – ik weet het niet

2. Voor leesvaardigheid is

Beperkte woordenschat, vinden info in de tekst, hoofd- en bijzaken onderscheiden, tekststructuren zien en verbanden kunnen leggen, weten hoe een tekst te lezen (leesstrategieën)

Bij de meerderheid een probleem, bij een minderheid een probleem, geen probleem, weet het niet

3. Voor schrijfvaardigheid is

Spelling, zinsbouw, beperkte woordenschat/woorkeuze, een logisch opgebouwde structuur, een samenhangende tekst (signaalwoorden), gepast taalgebruik en toon binnen gegeven context (register), weten hoe een tekst te schrijven (schrijfstrategieën)

Bij de meerderheid een probleem, bij een minderheid een probleem, geen probleem, weet het niet

4. Voor luistervaardigheid is

Hoofd- en bijzaken onderscheiden, structuren zien, notities kunnen nemen, actief luisteren (inspelen op gesprekspartner), weten hoe te luisteren (luisterstrategieën)

Bij de meerderheid een probleem, bij een minderheid een probleem, geen probleem, weet het niet

5. Voor spreekvaardigheid is

Uitspraak, intonatie

Spreekdurf

Lichaamstaal

Gepast taalgebruik en toon binnen gegeven context (register)

Weten hoe te spreken (spreek- en gespreksstrategieën)

Bij de meerderheid een probleem, bij een minderheid een probleem, geen probleem, weet het niet

6. Algemeen gezien is

Parate kennis (algemene kennis)

Attitude: de studenten doen moeite om hun taalgebruik te verzorgen

De studenten zijn voldoende voorbereid in het secundair onderwijs

Transfer: de studenten verzorgen hun taalgebruik in de lessen Nederlands en Communicatie en ook in de andere vakken/situaties

Bijna altijd een probleem regelmatig een probleem meestal geen probleem nooit een probleem

7. De taalvaardigheid

Leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid, gespreksvaardigheid

Hetzelfde als in het eerste jaar, licht verbeterd tegenover het eerste jaar, sterk verbeterd tegenover het eerste jaar

3. Reality check – huidige initiatieven

1. Taalbeleid is voor mij

Taalzwakke studenten krijgen taalondersteuning door de taaldocent in taalvakken

Taalzwakke studenten krijgen taalondersteuning in alle OPO's

Alle studenten krijgen taalondersteuning door de taaldocent in taakvakken

Alle studenten krijgen taalondersteuning in alle OPO's

2. Ken jij het taalbeleid van Odisee?

Ja / neen

1. Ja, het talenbeleid van Odisee komt overeen met

Taalzwakke studenten krijgen taalondersteuning door de taaldocent in taalvakken

Taalzwakke studenten krijgen taalondersteuning in alle OPO's

Alle studenten krijgen taalondersteuning door de taaldocent in taakvakken

Alle studenten krijgen taalondersteuning in alle OPO's

3. Werk jij mee aan het taalbeleid op Odisee Waas

Neen, Ja

1. Neen: waarom niet (open vraag)

2. Neen, wat heb je nodig om mee aan het taalbeleid te werken (open vraag)

3. Ja, op welke manier?

4. Ken jij het concept van taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs

Neen, nooit van gehoord

Van gehoord, maar ik weet niet precies wat het is

Ja en ik weet wat het is

1. Van gehoord: wat weet je wel?

2. Ja, wat is het?

3. Pas je het zelf toe?

ja / neen

1. ja, hoe pas je dat toe in je lessen

2. neen, maar je kent het wel. Waarom pas je dit niet toe en wat heb je nodig?

5. Ken je de Toledo-community Taalondersteuning

Neen,

Ja, maar ik gebruik ze niet

Ja, en ik verwijs de studenten naar deze community om er zelfstandig mee aan de slag te gaan

Ja, en ik verwijs de studenten naar de community tijdens mijn lessen

4. Wensen en noden voor taalondersteuning via mooc

1. Voor wie is een mooc taalvaardigheid bedoeld (meerdere antwoorden)

Taalzwakke studenten op basis van instaptoets

Taalzwakke studenten op basis van problemen die opduiken tijdens de OPO's of tijdens andere communicatieve situaties (begeleidingsgesprek, stagebespreking)

Studenten met een andere thuistaal dan het Nederlands

Studenten buiten Odisee Waas

Geïnteresseerde studenten uit het laatste jaar secundair onderwijs

Alle geïnteresseerden (intern en extern)

2. Voor wie moet de mooc verplicht zijn (meerdere antwoorden)

Taalzwakke studenten op basis van instaptoets

Taalzwakke studenten op basis van problemen die opduiken tijdens de OPO's of tijdens andere communicatieve situaties (begeleidingsgesprek, stagebespreking)

Studenten met een andere thuistaal dan het Nederlands

Niemand (vrije keuze)

3. De mooc wordt opgevat als (meerdere antwoorden)

Een module naast het bestaande curriculum waar studenten terecht kunnen voor taalondersteuning

Een module ingebed in het curriculum: wordt actief ingezet als inhoud bij de vakken taal en Communicatie

Een module ingebed in het curriculum: wordt actief ingezet als inhoud bij alle vakken

Een module die het vak Taal en Communicatie vervangt: de docenten monitoren de module

1. In het curriculum

Als klassikaal onderwijs (huidige situatie)

Als klassikaal onderwijs met niveaugroepen

Als begeleid zelfstandig werk/contractwerk

Als begeleid zelfstandig werk/contractwerk met niveaugroepen

Als blended leren: de theorie wordt thuis bekeken/geleerd aan de hand van kennisclips en de studenten oefenen in de klas

Als blended leren met niveaugroepen

4. Doelstelling van de mooc

Taalvaardigheid van studenten verhogen om te slagen in het hoger onderwijs

Taalvaardigheid van studenten verhogen talige opdracht in hun latere beroep als leerkracht

Beide

5. Rangschik volgens belangrijkheid: prioritair in de mooc?

Lezen

Luisteren

Spreken

Schrijven

Spelling

Taalzorg

Woordenschatuitbreiding

6. De feedback in de mooc moet gebaseerd zijn op

Zelfevaluatie

Zelfevaluatie en peer feedback

Zelfevaluatie en docentfeedback

Zelfevaluatie peer feedback en docentfeedback

BIJLAGE 3 – informed consent micro-evaluatie studenten

Informed consent

Via dit formulier geef ik toestemming aan onderzoeker Carl Boel, projectleider taal@MOOC bij Odisee Sint-Niklaas voor het volgende:

Naam student: Studentennummer:

Alle gegevens worden strikt geheim bewaard en geanonimiseerd. Enkel onderzoeker Carl Boel heeft toegang tot de gegevens.

Nooit zullen persoonlijke gegevens openbaar worden gemaakt of aan andere personen worden verstrekt, tenzij er eerst toestemming wordt gevraagd aan de betrokken student.

	JA	NEEN
Mijn gegevens anoniem te verwerken binnen het kader van het onderzoek		
Mijn gegevens anoniem te gebruiken bij presentaties en publicaties intern en extern		
Persoonsgegevens op te vragen bij de dienst Studentenadministratie ivm vooropleiding, studiekeuze, resultaten instaptoets en studieresultaten binnen het kader van het onderzoek.		

Voor akkoord, te , 2019

Vragen kunnen worden gesteld aan Carl Boel: carl.boel@odisee.be

BIJLAGE 4 – vereisten platform Starter

Mobile:

applicatie (niet enkel responsive read)

Paced:

- start- en einddatum, deadlines voor taken;
- beschikbaarheid van inhoud op basis van datum;
- integratie van kalender met deadlines (o.a van groepswerk)

Economic value:

rerun van MOOC op self-paced tempo

Sustainability:

inhouden blijven beschikbaar na einde van MOOC; activiteiten, forum, grading niet meer beschikbaar

Flexibility:

inschrijven in groepen met automatisch keuzes van inhouden, leerpaden, fora... op basis van keuze (vb. instelling of jaar of interesse in onderwerp)

Back-up:

import en export van MOOC-cursus

Database:

- bibliotheek aan inhouden (tekst, videomateriaal, presentaties...)
- voor verschillende gebruikers: deels afschermen (privé-bestanden);
- verschillende docenten (intern én extern) kunnen zelf materiaal toevoegen binnen bestaande format van MOOC

Adaptive learning:

student maakt oriënterende test of zelfevaluatie vooraf en krijgt oriënterend (= scaffolding: niet dwingend, maar suggererend/sturend) leerpad, student kiest zelf welke weg

Modular:

cursus bestaat uit losse (maar geïntegreerde) modules

Interactive:

batterij aan activiteiten die de student activeert om met de leerstof te interageren met

Feedback:

scaffolding: niet onmiddellijk juist of fout, maar tips en/of hulpmiddelen, extra activiteiten...

Activities:

wiki (met mogelijkheid tot publicatie onder Creative Commons), groepswerk, interactieve video, bestanden, inline tekst, aanduiden op kaart, mindmap, formulier

Collaborative:

- groepswerk (één taak indienen, vanuit e-portfolio gedeelde taak met zich op bijdrage van iedereen);
- peer assessment en peer feedback gebaseerd op

Rubrics:

gedefinieerd door docent en gebruikt door studenten

Community driven:

- forums die community genereren;
- voting voor beste vragen/antwoorden met badgesysteem;
- announcementsysteem

Integration:

- mogelijkheid om third party tools in te integreren;
- én resultaten te integreren in

Gradebook: gedetailleerd gradebook gebaseerd op

- activiteiten in de MOOC;
- activiteit op forum;
- individueel, per module, per vraag...;
- gelinkt aan

Competency framework:

- een overzicht van alle te bereiken competenties;
- mogelijkheid tot toevoegen van eigen leerdoelen;
- automatisch (al dan niet na assessment door peers en/of docent) aangevuld bij het indienen van taken, het uitvoeren van activiteiten, het afleggen van een test, het posten of reageren op een forumpost...

E-portfolio:

- een digitale portfolio die alle taken verzamelt
- binnen de MOOC
- buiten de MOOC (vanuit de vakken in het curriculum)
- die de studenten zelf kunnen aanvullen met eigen keuzes
- die automatisch gelinkt is aan competency framework ('evidence')
- kan ook gevalideerd worden vanuit andere vakken en door andere docenten
- visueel te organiseren ('masonry')
- incorporeert:

Reflection:

reflectie-opdrachten gekoppeld aan activiteiten/taken

Analytics: reports over

- engagement met video-materiaal
- engagement met lesmateriaal
- engagement via activiteiten
- engagement op forum
- engagement via peer assessment
- nudging features op basis van analytics

Badges:

- op basis van deelmodules;
- certificaat van completion en/of achievement;
- export en import naar Open Badges

Reports:

dashboard voor student met overzicht van competenties, voortgang, badges...

Design:

- thema plugins;
- eigen kleurenschema voor gebruikers?