

Goele Kerkhofs, Elke Peters & Tine Van Houtven
Lessius Hogeschool, Antwerpen
Contact: goele.kerkhofs@lessius.eu
elke.peters@lessius.eu
tine.vanhoutven@lessius.eu

Taalontwikkelen in een academische opleiding: een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten

1. Inleiding

Deze bijdrage rapporteert over een casus binnen de opleiding ‘handelswetenschappen’ van Lessius Antwerpen, waarin onderzocht werd hoe taalontwikkelen vakonderwijs de academische schrijfcompetenties van eerstejaarsstudenten kon verbeteren en de kansen op academisch succes bijgevolg kon verhogen¹. Eerst duiden we kort de context waarin en het soort taak waarbij er ondersteuning aangeboden werd. Daarna wordt de aanpak van het taalontwikkelen vakonderwijs zelf besproken. Vervolgens wordt aangegeven wat het gemeten effect van de geboden ondersteuning was en ten slotte worden enkele aandachtspunten voor succesvol taalontwikkelen lesgeven binnen deze context aangehaald.

2. Context en taak

Binnen de opleiding ‘handelswetenschappen’ werd het gebrek aan academische taalvaardigheid en vereiste basiscompetenties in het eerste *bachelor*jaar aangekaart (Bonset & de Vries 2009). Heel wat studenten bleken in hun schrijftaken immers niet te voldoen aan de verwachtingen van hun docenten. Daarom werd ervoor gekozen om bij een bepaalde taak taalontwikkelen vakondersteuning aan te bieden.

Volgens de resultaten van een taakgebaseerde behoefteanalyse (Long 2005), waarin verschillende bronnen en methoden werden getrianguleerd² was vooral één bepaalde taak voor veel studenten een struikelblok. In die taak moesten eerstejaarsstudenten in groepjes van vier een op bronnen gebaseerde paper schrijven over een industriële marktomgeving. In de behoefteanalyse wezen studenten en docenten op de volgende moeilijkheden van de taak:

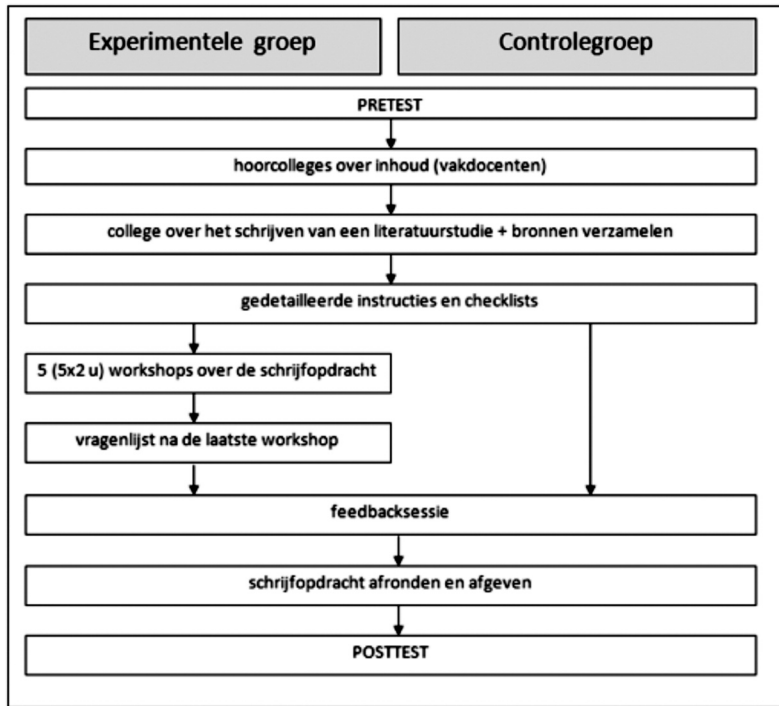
- relevante informatie verzamelen, interpreteren, evalueren en verwerken;
- voldoen aan alle vormelijk criteria en academische schrijfconventies;
- schrijven in groepjes van vier.

3. Taalontwikkelen vakonderwijs = effectief en intensief samenwerken

Om volledig aan te kunnen sluiten bij de struikelblokken en de eisen van de taak werd de kaart van taalontwikkelen vakonderwijs getrokken. Bij taalgericht vakonderwijs worden er zowel talige doelen als vakdoelen gesteld (Hajer & Meestringa 2009). In de context van de academische opleiding ‘handelswetenschappen’ kreeg deze didactiek een praktische invulling door een intensieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten (Crandall & Kaufman 2002; Gangaram Panday & Beijer 2007). Hoofddoel van de samenwerking was om vorm en inhoud geïntegreerd aan bod te laten komen in de begeleiding van de schrijftaak, zowel bij het bepalen van vereisten van de taak, als bij het vormgeven van de ondersteunende sessies. Zo namen de vakdocenten de hoorcolleges over inhoud en evaluatie van die inhoud voor hun rekening en verzorgden de taaldocenten de hoorcolleges over de ‘vorm’, bekommerden ze zich over de evaluatie van die vorm, ontwikkelden ze taalondersteuningsmateriaal voor alle studenten en gaven ze extra taalondersteuning aan de studenten die de workshops volgden.

Zoals uit tabel 1 blijkt, kregen alle studenten hoorcolleges over de inhoud, een college over het schrijven van een literatuurstudie en het verzamelen van bronnen en een algemene feedbacksessie na het inleveren van de proefversies. Bovendien ontving iedereen gedetailleerde taakinstructies en *checklists*. Daarnaast kregen de schrijfgroepjes de mogelijkheid om zich in te schrijven voor vijf ondersteunende workshops. Deelname aan de workshops was aan de ene kant vrijblijvend (studenten hadden de keuze om zich al dan niet als groep in te schrijven voor de sessies), maar aan de andere kant bracht de inschrijving ook verplichtingen met zich mee (na inschrijving diende elk lid van iedere groep bij elke sessie aanwezig te zijn en elke taak voor te bereiden). Uiteindelijk hebben 145 studenten (of 36 groepjes) deelgenomen aan alle workshops en kozen 116 studenten (of 29 groepjes) ervoor om niet deel te nemen.

Schematisch zag het volledige traject er als volgt uit:



Figuur 1: Organisatie taalondersteuning.

4. De ondersteuning

De workshops³ die de experimentele groep volgde, boden de studenten ondersteuning bij het verwerven van bepaalde schrijf- en samenwerkingscompetenties. Tijdens de vijf sessies werd de schrijftaak opgedeeld in verschillende onderdelen en werd er gefocust op deelschrijfvaardigheden, zoals 'informatie uit wetenschappelijke bronnen samenbrengen', 'de tekst op een logische en lezerondersteunende manier structureren' en 'eigen ideeën integreren met bronnenmateriaal'. Daarenboven werd ook veel aandacht geschonken aan het groepsproces door een sterke focus op collaboratief schrijven en *peerfeedback*, via *checklists* en beoordelingsschema's. Bovendien werden studenten getraind in het geven en ontvangen van feedback doorheen de verschillende sessies. Wat het collaboratief schrijven betreft, kregen de studenten praktische ondersteuning en tips over hoe ze het schrijven in groepjes van vier organisatorisch in goede banen konden leiden en elkaars sterkere en zwakkere vaardigheden konden inzetten, opdat dat het groepsproces ten goede zou komen en ze zo weinig mogelijk tijd of energie zouden verspillen. Zoals hierboven vermeld, werden de studenten begeleid in hun aan-

pak van de complexe en uitgebreide schrijfpdracht en werd ook sterk benadrukt dat schrijven in verschillende (terugkerende) stadia gebeurt. In elke sessie kregen de groepjes ook feedback op het stuk tekst dat ze voor die sessie hadden voorbereid, zowel van de taaldocent als van medestudenten (Alladin & Kelter 2007). Op die manier werd het schrijfproces op de voet gevolgd en kon er snel bijgestuurd worden, indien nodig.

5. Effecten

Het effect van de intensieve taalondersteuning tijdens de workshops werd op verschillende manieren gemeten. Ten eerste werden de resultaten van de schrijftaken (d.i. de groepspaper) van de twee groepen geanalyseerd en met elkaar vergeleken (Cushing Weigle 2002). De papers van de experimentele groep waren zowel inhoudelijk als talig beter in vergelijking met de schrijftaken van de controlegroep. Ten tweede werd er met een *pretest/posttest*-onderzoeksopzet⁴ nagegaan of studenten die ondersteuning volgden betere teksten (d.i. academischer, volgens de opgelegde criteria van schriftelijk taalgebruik en met een bepaalde talige complexiteit) leerden schrijven. Ook dat bleek het geval, zoals de significante verschillen tussen *pre-* en *posttest* van de experimentele groep toonden⁵. Verder wees een vragenlijst uit dat de studenten erg tevreden waren over de organisatie en aanpak van de workshops en dat ze kritisch schrijven, vakken-nis integreren en academisch schrijven als de belangrijkste geleerde vaardigheden ervaarden.

6. Aandachtspunten

Om succesvol te zijn, moet er voor taalontwikkelen lesgeven in een academische opleiding aan een aantal voorwaarden voldaan worden. Allereerst is een weloverdachte en uitgebreide behoefteanalyse een noodzakelijke eerste stap. Het is immers erg belangrijk dat de 'juiste' (of meest prioritaire) schrijftaak gekozen wordt en dat bovendien vooral de grootste struikelblokken voor studenten aan bod komen. Ten tweede moet het taalgericht vakonderwijs een nauwe samenwerking tussen vak- en taaldocenten inhouden, niet alleen om een geïntegreerd verhaal naar de studenten te brengen, maar ook om tegemoet te komen aan hun noden en verwachtingen en een optimale motivatie bij de studenten te kunnen bewerkstelligen. Ten derde moet de taalondersteuning zelf en alles wat daarbij komt kijken een resultaat zijn van overwogen beslissingen. Zo waren onze workshops een succes, omdat ze praktisch waren en de inhoud ervan volledig aansloot bij een specifieke taak van een opleidingsonderdeel. De beslissing om aanwezigheid aan de workshops aan de ene kant vrijblijvend en aan de andere kant verplicht te maken (zie: 'Taalontwikkelen vakonderwijs = effectief en intensief samenwerken'), zorgde bovendien voor een hoge mate van motivatie, betrokkenheid en tevredenheid bij de studenten. Naast de eerder inhoudelijke elementen,

mogen, ten vierde, de organisatorische randvoorwaarden niet uit het oog verloren worden. Zo moest er voldoende tijd en ruimte vrijgemaakt worden om alle studenten in groepen van werkbare grootte aan de workshops te laten deelnemen.

7. Slot

We besluiten dat de proces- en productgeoriënteerde schrijfondersteuning – naast duidelijke instructies en *checklists* – op een positieve manier de academische schrijfcompetenties van de eerstejaarsstudenten heeft beïnvloed. Onze ervaring bewijst dus niet alleen dat taalontwikkelen lesgeven in een academische opleiding zoals ‘handelswetenschappen’ geïmplementeerd kan worden, maar ook dat een dergelijke manier van werken tot betere schrijfproducten van de studenten leidt.

Referenties

- Alladin, E. & J. Kelter (2007). “Feedback als motor tot schriftelijke taalontwikkeling”. In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 72-75.
- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J. & D. Kaufman (2002). *Content Based Instruction in Higher Education*. Maryland: TESOL.
- Gangaram Panday, R., M. Hajer & J. Beijer (2007). ‘Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum in Higher Education’. In: B. Wilkinson & V. Zegers (eds.). *Researching content and Language Integration in Higher Education. Selected peer-reviewed papers from the ICLHE 2006 Conference*. Maastricht: Maastricht University Language Centre, p. 99-107.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Long, M. (ed.) (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noten

¹ Deze casus werd uitgevoerd in het kader van het OOF-project ‘Schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs: naar krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs voor instromende

bachelorstudenten' van het onderwijsontwikkelingsfonds van de Associatie KU Leuven en het Aanmoedigingsfonds.

² Er wordt niet ingegaan op de behoefteanalyse. Voor meer informatie, zie: Peters, E. & T. Van Houtven (2012). 'De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes'. In: E. Peters & T. Van Houtven. *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven/ Den Haag: Acco, p. 71-86.

³ Om het begeleidingsproces haalbaar te houden, kozen we ervoor om maximaal vijf of zes schrijfgroepjes per workshop te laten deelnemen.

⁴ In de *pretest* werd achtergrondinformatie verzameld, een woordenschatomvangtest (Hazenberg & Hulstijn 1996) afgenomen en moesten de studenten een samenvatting van drie artikelen schrijven. Bij de *posttest* moesten de studenten ook een samenvatting van drie artikelen schrijven over eenzelfde onderwerp als bij de *pretest*.

⁵ Een bespreking van deze analyses ligt niet binnen het bestek van deze bijdrage. Voor een gedetailleerde bespreking van de resultaten verwijzen we naar de presentatie op de conferentie.