



# taal

ONTWIKKELEND LESGEVEN  
IN HET HOGER ONDERWIJS.  
HOE DOE JE DAT?

leidraad  
2014



*Dit materiaal werd ontwikkeld door de Dienst studieadvies van de Arteveldehogeschool en door de Expertisecel taalbeleid van HUB-KAHO. Het cultureel genootschap de Orde van den Prince maakte het project en de producten ervan inhoudelijk en financieel mee mogelijk.*

*De Orde van den Prince wil als Vlaams-Nederlandse culturele organisatie bijdragen aan de ontwikkeling, de beleving en het behoud van de Nederlandse taal en cultuur, ook op academisch en professioneel vlak. Het bestuur van het gewest Oost- en Zeeuws-Vlaanderen is er zich van bewust dat docenten - en niet alleen taaldocenten - van cruciaal belang zijn voor het versterken van het taalbeheersingsniveau van studenten. Daarom ondersteunde het in 2011 de ontwikkeling van vijf filmpjes taalontwikkelen lesgeven in de lerarenopleidingen bestemd voor het kleuter-, lager en secundair onderwijs. Een logische volgende stap was het project 'Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?'. Het genootschap werkte actief mee aan de totstandkoming van deze nieuwe didactische filmpjes en de leidraad door onder andere de opnames te financieren net als de sessies 'Taalvaardig in het hoger onderwijs' van Tine Van Houtven voor de docenten Bedrijfsmanagement en Verpleegkunde van beide eerder genoemde hogescholen.*

## 1. Project voor het professioneel bachelorniveau

*filmpjes uit de praktijk*

We ontwikkelden twee didactische filmpjes voor het professioneel bachelorniveau buiten de lerarenopleiding. Zij brengen de concrete principes van taalontwikkelen lesgeven (TOL) in het hoger onderwijs in beeld.

*principes en strategieën*

Beelden spreken vaak voor zich. Toch hebben we ook een leidraad nodig die op een meer precieze manier aangeeft hoe we de principes en de strategieën omzetten in het lesgeven en in schrijf-, spreek-, luister- en leesopdrachten. Het pakket omvat:

*leidraad, dvd & kijkwijzers*

- een leidraad met toelichting bij basisprincipes en handige technieken;
- twee instructiefilmpjes waarin docenten deze basisprincipes en technieken van taalontwikkelen lesgeven in hun dagelijkse praktijk demonstreren;
- drie kijkwijzers om zelf of met collega's aan de slag te gaan.



## 2. Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. Waarom doe je dat?

**2.1 TAALONTWIKKELEND LESGEVEN** hoort thuis in het secundair onderwijs. Een taaltoets afnemen en tekorten vaststellen, moeten toch volstaan in het hoger onderwijs. Niet soms?

*talig  
minder goed  
voorbereid voor  
hoger onderwijs*

Uit onderzoek van onder meer Elke Peters en Tine Van Houtven (2010, 2013) blijkt dat veel instromende studenten talig minder goed voorbereid aan de start van het hoger onderwijs staan. Gelijkaardig onderzoek aan de KU Leuven toont aan dat beginnende studenten met een lage score op hun test academische taalvaardigheid, een grotere kans hebben om te zakken voor hun eerste examens (De Wachter & Heeren, 2013). Academische taalbeheersing is dus noodzakelijk voor studiesucces in het hoger onderwijs.

Vanuit deze vaststellingen krijgen 'Nederlands als instructietaal' en 'actief inspelen op de taalvaardigheid van studenten'

*omgang met taal beïnvloedt cognitief niveau*

stilaan meer aandacht, recent ook vanwege de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2014) en van de Nederlandse Taalunie (2013). Daarnaast heeft de manier waarop docenten en studenten omgaan met taal een grote invloed op het cognitieve niveau dat de student uiteindelijk zal bereiken. Systematische aandacht voor de taalvaardigheid van studenten mag dus niet stoppen na het secundair onderwijs.

Het volstaat niet meer om enkel vast te stellen

1. dat studenten struikelen over academische woordenschat,
2. dat zij moeilijkheden ervaren als zij complexe vakdocumenten begrijpend moeten lezen,
3. dat er onlogische gedachtesprongen, onnodige herhalingen, onsamenhangende alinea's of vage zinnen in de bachelor- of masterproef zitten of
4. dat zij bij het presenteren van een werkstuk problemen hebben met de structuur.

*niet enkel vaststellen, ook opvolgen*

Alleen verwijzen naar de aansluitingsproblemen bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs brengt ook geen zoden aan de dijk. Een diagnostische taaltoets afnemen zonder opvolging en infosessies opzetten over academisch taalgebruik kunnen zinvolle startpunten vormen, maar die aanpak volstaat niet.

**integraal taalbeleid**

Van studenten in het hoger onderwijs mag je terecht een zekere zelfstandigheid en (taal)maturiteit verwachten. Tegelijk dringt de noodzaak zich op om vanuit een integraal taalbeleid, vanuit verschillende vakken en met verschillende docenten samen aan de problemen te werken. Taalontwikkelen lesgeven biedt hiertoe de mogelijkheid en hoort ook thuis in het hoger onderwijs, zeker in de bacheloropleidingen. Zowel de student, de docent als de opleiding zullen uiteindelijk de vruchten plukken van deze geïntegreerde aanpak.

## **2.2 TAALONTWIKKELEND LESGEVEN lukt niet voor grote groepen. Docenten Nederlands of Communicatie lossen de problemen wel op. Ja toch?**



*gezamenlijke  
aanpak van het  
team docenten*

Waar ze vertegenwoordigd zijn in het hoger onderwijs vormen het vak en de docenten Nederlands of Communicatie aandrijfkrachten om kansen op taalontwikkeling te scheppen. Naast het feit dat deze docenten niet in elke opleiding aanwezig zijn, is een gemeenschappelijke aanpak van het team belangrijk in functie van de transfer. Studenten zullen wellicht in de lessen Nederlands of Communicatie aandacht besteden aan correcte spelling, aan het juiste academische register of aan een doordachte tekstopbouw. Toch maken ze niet altijd de transfer naar bijvoorbeeld een schrijftaak voor het vak Verpleegkundig Competentiemanagement of bij een stageverslag in Bedrijfsmanagement.

*gezamenlijke  
visie op taal*

In het belang van de student heeft elke opleiding baat bij een gezamenlijke visie op taal, ontstaan uit samenspraak en noden van vak- en taaldocenten. Door als docent taalbewust met de leerstof om te gaan, zal je niet alleen je vakkennis beter overbrengen, maar die ook beter laten indringen. Deze aandacht is bovendien noodzakelijk voor de volledige cognitieve ontwikkeling van de student. Zo kan hij komen tot een simultane ontwikkeling van taalvaardigheid en vakspecifieke kennis, inzichten en vaardigheden.

*voor grote  
groepen en in  
niet-taalvakken*

De principes van taalontwikkelen lesgeven laten dit ook toe voor grotere groepen en in niet-taalvakken. De filmpjes en voorbeelden in deze uitgave illustreren hoe je dat kan doen.

## 2.3 TAALONTWIKKELEND LESGEVEN: een belangrijke pijler in jouw vakonderwijs en in het taalbeleid van je hogeschool.

*geïntegreerd  
taalbeleid*

Visitaties en instellingsdoorlichtingen bevestigen het belang van een integraal taalbeleid in het hoger onderwijs met daarbinnen taalontwikkelen lesgeven als belangrijke pijler. In onze hogescholen raakt integraal taalbeleid stilaan genoegzaam bekend onder meer vanuit de definitie van Kris Van den Branden: **'Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een (hoge)schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen/studenten met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten'** (2010). Door zijn geïntegreerde aanpak zorgt taalontwikkelen lesgeven ervoor dat taalbeleid indaalt in het curriculum. Hier ondersteunt het de docent bij de overdracht van de vakinhoud naar alle studenten, de eerste zorg van elke docent. Het vereist dus geen extra, maar enkel een iets andere aanpak.



*De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Levende Talen Tijdschrift, 4 (14), 28-36.*

Nederlandse Taalunie. (2013). Startnotitie Nederlands in het hoger onderwijs. *Taalunie Nieuwsbrief*, 48, juli.

Peters, E., & Van Houtven, T. (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven, Den Haag: Acco.

Peters, E., & Van Houtven, T. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs: naar krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs voor instromende bachelorstudenten KULeuven*. Leuven, Den Haag: Acco.

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren:  
Herelicka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs, een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid. Geraadpleegd op 18 april via <http://taalunie.org/organisatie/raad-der-nederlandse-letteren/verslagen/rapport-nederlands-hoger-onderwijs>*

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven, Den Haag: Acco.

Van der Westen, W. (2007). *Van nul tot platform: Taalbeleid in het hoger onderwijs*. In A. van Gelderen (Red.), *Eenentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 58-65). Gent: Academia Press.

### 3. Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. Wat is het juist en hoe doe je dat?

**definitie TOL** *Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?* vertrekt van de definitie van Wilma van der Westen: 'Taalontwikkelen lesgeven is een manier van lesgeven waarin elke docent of leerkracht (ook de niet-taaldocent of taalleerkracht) nadrukkelijk een rol speelt in het stimuleren en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van studenten, leerlingen of kleuters' (2009).

**taalgericht vakonderwijs** We bouwen verder op taalgericht vakonderwijs van Hajer en Meestringa (2009). Taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin naast vakdoelen ook taaldoelen geëxpliciteerd zijn. Aan die twee doelen werkt men simultaan, via een didactiek die contextrijk is, vol interactiemogelijkheden en taalsteun zit. De didactische principes waarop hun handboek steunt zijn dan ook: contextualiseren, interactie bevorderen, taalsteun bieden. Deze principes overlappen enigszins met de drie taalgroeimiddelen (taalaanbod, taalruimte en taalfeedback) van Verhallen en Walst (2001) die ook als inspiratiebron dienden.

*vragen uit de praktijk* Enkele concrete vragen rond taalontwikkelen lesgeven in de praktijk zijn:

- Hoe stellen we duidelijke instructies of examenvragen op?
- Hoe geven we taalontwikkelen les aan een diverse groep?
- Hoe geven we feedback bij de schrijfproducten van de studenten?
- Wat kunnen we doen om de schrijfvaardigheid van studenten te verbeteren?
- Welk taalgebruik (academisch of concreet en alledaags) hanteren we het best als we lesgeven?

*eenmaal aan de slag* Deze vragen moeten zeker een duidelijk antwoord krijgen als docenten taalontwikkelen willen werken. Eenmaal je ermee aan de slag bent, zullen andere vragen de kop opsteken:

- Hoe leren we studenten het best om de essentiële informatie uit een wetenschappelijke tekst te halen?
- Hoe vestigen we hun aandacht op duidelijk en klantvriendelijk corresponderen of op accuraat verslag uitbrengen van een observatie?
- Hoe wijzen we hen doelgericht op de eisen waaraan moeilijker tekstsoorten als onderzoeksrapporten of evaluerende rapporten moeten voldoen?

- Hoe leren we studenten communicatieve vaardigheden toe te passen in een tekstsoort uit hun werkdomein?
- Hoe leren we hen voldoende kritisch te lezen of de geëigende regels toe te passen bij het citeren of het parafraseren?
- Hoe bevorderen we een revisie-attitude?
- Welke kijkwijzer zetten we in bij verschillende schrijfopdrachten?
- Hoe bouwen we over de drie studiejaar heen een leerlijn op voor taal- en vaktaken zodat de studenten bij het schrijven van hun bachelorproef niet meer voor verrassingen staan?

*talige doelen formuleren* Als docenten in een opleiding taalontwikkelen willen werken, kunnen ze het best naast hun specifieke vakdoelen vooraf ook talige doelen formuleren. Talige eisen expliciteren, lijkt op het eerste gezicht moeilijk, maar de relatie tussen vak en taal kan je op een logische, natuurlijke manier leggen. Tijdens deze denkoefening wordt al snel duidelijk welke begrippen en begripsrelaties in het vak centraal staan, welke taaltaken relevant zijn voor het beroep en wat studenten als toekomstige professional moeten beheersen.



Het projectteam werkte intensief samen met onder meer Elke Peters en Tine Van Houtven die het OOF-project *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs: krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs voor instromende studenten in de bacheloropleidingen* uitwerkten. Dit project leverde de noodzakelijke inzichten op het vlak van schrijfvaardigheid. Het projectteam van de twee hogescholen en van de Orde van den Prince distilleerde hieruit heel wat elementen voor deze praktische gids.

Ook de studiedagen van het *Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning* en de sessies *Nederlands op de Opleidingsvloer (NodO+)* van de VDAB leverden tips en praktijkvoorbeelden die we in de filmpjes verwerkten.

Het *Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs* en het *OOF-project Pen & Papier* (Handleiding Writing To Learn, 2012) van Catherine Van Eyen en Lieve Verheyden boden extra bruikbare ideeën voor het beeldmateriaal.

Tot slot leverden de handboeken *Tekstvaardig* en *Communicatiewijzer* van Marie-Anne Baert en Arnout de Witte inspiratie op.



Enkele standaardwerken waarmee er gewerkt is:

Alladin, E., & van der Westen, W. (2009). *Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs*. In Van Hooren, S. & Mottart, A. (Red.), *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 164-168). Gent: Academia Press.

Baert, M.A., & De Witte, A. (2010). *Tekstvaardig (tekstgids, werkboek, handleiding)*. Wommelgem: Van In.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2004, 2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Van Eyen, C., & Verheyden, L. (2012). *Handleiding Writing to learn* [intern document]. Leuven: Associatie KULeuven.

VDAB. (2013). *Taaltool NodO+*. Brussel.

Verhallen, M., & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Verheyden, L. (2004). *Nemen van notities*. Vonk, 33 (4), 37-47.

Verheyden, L. (2012). *Taalontwikkelen (vak)onderwijs*. In S. Van Hooren & A. Mottart (Red.), *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 116-120). Gent: Academia Press.





## 4. De basisprincipes van taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs

*drie belangrijke pijlers*

Deze leidraad is opgebouwd rond de drie basisprincipes van Hajer en Meestringa (2009): context, interactie en taalsteun. De principes staan niet los van elkaar, maar vormen één geheel. Ze overlappen, ondersteunen en complementeren elkaar. Hou ze tijdens het lezen dus alle drie in het achterhoofd.

context

interactie

taalsteun

We lichten de principes verder toe en je vindt ze ook gebundeld in een handige kijkwijzer.

## 4.1 CONTEXT



*herkenbaar kader aanbieden* Door studenten een herkenbaar kader aan te bieden, geef je hun kapstokken voor de nieuwe leerstof.

Als docent kan je de nieuwe leerstof ophangen aan:

- **de leefwereld van studenten en de actualiteit**  
Je kan terugvallen op hun eigen verhalen of voorbeelden, nieuwsfeiten...
- **de studie, de lessenreeks, het vak**  
Je kan de kennis ook kaderen in het geheel van je lessenreeks: 'Hoe sluit deze les aan bij de vorige en de volgende?'. Zo krijgen studenten inzicht in de opbouw en eenheid van de lessenreeks.
- **het beroep**  
Je kan studenten uitleggen waarom je vak of deze les belangrijk is om hun later beroep uit te oefenen. We raden aan om zoveel mogelijk met praktijkcasussen en realistische opdrachten te werken.

*context nodigt uit tot nadenken* Door zelf context aan te brengen of door studenten illustraties te laten geven, kun je als docent voorkomen dat je les louter theoretisch wordt en nodig je studenten meteen uit om mee na te denken. Aandacht aan context schenken, zorgt ervoor dat studenten de leerstof beter zullen onthouden en de lessenreeks als een eenheid ervaren. Zonder context weten studenten niet waarom een les belangrijk is en haken ze sneller af.

**VOORKENNIS** Een docent geeft een les over voedingsleer en komt aan het onderwerp BMI. Ze vraagt: *Waarvoor staat BMI? Kennen jullie dat begrip? Hoe bereken je de Body-Mass-Index?*

**INTERESSES** Studenten Verpleegkunde krijgen een les over territoriumleer. Daarin leren ze op een eenvoudige manier inzicht te krijgen in de leefwereld van zichzelf en de ander. Doel is om deze inzichten in te zetten in de omgang met patiënten. De docent sluit de les af met een filmpje over privacy op Facebook.

**VOORBEELDEN GEVEN** De docent geeft een les pediatrie dieetleer. Ze vertelt over uitdroging of dehydratatie bij kinderen: *Deze morgen stond mijn zoontje op en hij zei meteen dat hij dorst had. Ik zag ook dat zijn lippen droog waren. Droge lippen en kinderen die zelf aangeven dat ze dorst hebben, zijn twee symptomen van het begin van uitdroging.*

**VOORBEELDEN  
VRAGEN**

De docent legt uit welke voedingsproblemen kunnen voorkomen bij nierpatiënten. Ze start met de vraag: *Wie heeft er al stage bij nierpatiënten gelopen? Wat viel je toen op? Mogen zij veel drinken en eten?*

De docent geeft een les over overlopende rekeningen. Ze vraagt voorbeelden van rekeningen die studenten betalen en over een kalenderjaar heen lopen.

**VERBAND MET  
ACTUALITEIT**

De docent heeft het over het belang van een ontbijt. Ze verwijst naar een artikel in de krant die week: *Hebben jullie de krant gisteren gelezen? Eén op drie kinderen eet 's morgens geen ontbijt.*

De docent verwijst naar een recente beslissing van de federale regering dat ernstige fiscale fraude systematisch en sneller moet worden gemeld aan de Cel voor Financiële Informatieverwerking: *Het is dus erg belangrijk om een juist boekhoudkundig resultaat bij te houden.*

**KADEREN IN  
GEHEEL VAN  
LESSENREEKS**

Tijdens de inleiding van de les bij het opleidingsonderdeel Accountancy legt de docent het verband tussen de drie eerste lessen van het academiejaar en de nieuwe les met een extra boekhoudkundig probleem, namelijk uitstelpost en anticipatiepost.

**VERBAND MET  
HET BEROEP**

De studenten krijgen in het vak Visie op Gezondheid les over psychisch welzijn en geluk. De docent geeft op het einde van de les aan: *We hebben het vandaag gehad over geluk en ongeluk. Ik vind het heel belangrijk dat je als verpleegkundige inziet dat niemand 100% verantwoordelijk is voor zijn ongeluk. In welke werkomgeving je ook terecht komt, zeker in een psychiatrische omgeving, houd dat altijd in je achterhoofd.*

Een senior accountant mag uitgaan van kennis van overlopende rekeningen bij de sollicitant. De docent wijst de studenten erop dat dit vaak als opdracht bij een sollicitatie voorkomt.

## 4.2 INTERACTIE

*met studenten  
aan de slag*

Enkel luisteren naar een uiteenzetting van een docent is - talig - zeer belastend. In één uur bereiken maar liefst 8.000 tot 10.000 woorden de student. Om de leerstof echt te verwerken, moeten studenten met de materie aan de slag gaan door erover te praten en/of te schrijven. Zo leren ze onder andere de vaktaal actief te gebruiken.



Interactie betekent dat we al pratend en schrijvend, luisterend en lezend op een actieve manier veronderstellingen, vragen en bevindingen tussen studenten onderling of tussen de docent en de studenten uitwisselen (Hajer, 2009).

*taalruimte*

Als docent moet je dus af en toe je eigen spreekinitiatief beperken en ruimte laten voor de student. Verhallen en Walst gebruiken hiervoor de term 'taalruimte'. Daarbij laat je zoveel mogelijk personen aan de beurt en maak je interactie mogelijk door op te treden als monitor of coach.

## 4.2.1 TAALPRODUCTIE



Als je als docent taalontwikkeling een kans wil geven, moet je ook opdrachten geven die leiden tot mondelinge of schriftelijke taalproductie in interactie.

*samenwerken*

Maaïke Hajer (2009) raadt aan om cursisten de helft van de tijd te laten samenwerken. Hierbij is het natuurlijk belangrijk dat je als docent het doel, de werkwijze en de verwachtingen bij goed afgebakende vakopdrachten verduidelijkt en nadien tijd maakt voor de taalproductie zelf. Je geeft best ook enige begeleiding tijdens de uitvoering van de opdracht. Het kan ook betekenen dat je voorbeelden van goede en slechte producten aanlevert en je studenten daarna de kans geeft om te overleggen en te oefenen. Een korte nabespreking met een terugkoppeling naar de doelen en een inventarisatie van de uitkomsten, mag je niet uit het oog verliezen. Dit zorgt voor een functionele taalproductie waardoor studenten effectiever gaan leren.

*begeleiding*

*functionele  
taalproductie*

**Activerende didactiek** en **uitdagende** (interactieve) **werkvormen** zijn een hulpmiddel voor docenten om taalproductie te stimuleren. Hierna volgen enkele voorbeelden van interactieve werkvormen die je ook bij grote groepen kan hanteren:

**DENKEN - DELEN  
- UITWISSELEN**

Op het einde van een les vraagt een docent vaak: *Is alles duidelijk?*. Doorgaans komt hierop weinig reactie of reageren slechts enkele taalsterke studenten door een vraag te stellen.

Je kunt als docent beter studenten een halve minuut de tijd geven om een belangrijke term of een samenvatting van de les in twee zinnen op te schrijven en om gedurende één minuut met de buurman te overleggen.

Het meest effectief is om de studenten steeds in twee- of viertallen te laten werken. Regelmatig wisselen van gesprekspartner of groep is aangewezen.

**EXPERTS**

In een lesfase waarin de studenten nieuwe informatie moeten verwerken, kan je de studenten met elkaar over de inhoud van de les laten praten. Ze kunnen dan voor elkaar samenvatten wat ze gelezen hebben in het lesonderdeel waarvoor ze als expert waren aangeduid. Ze moeten als experts ook moeilijkere begrippen uitleggen en hun gedachten onder woorden brengen voor hun medestudenten die deze rol dan weer moeten vervullen voor een ander lesonderdeel.

**ACTIVEREND  
VRAGEN STELLEN**

Via activerende vragen kan je de volledige groep aan het denken zetten. In veel onderwijsleergesprekken geeft de docent nadat hij zijn - complexe - vraag heeft gesteld, direct de beurt aan één van de studenten die zijn hand heeft opgestoken. Bij de meeste andere studenten is er nog geen denkproces op gang gezet.

Enkele tips uit Eerdmans (2013):

- Noem geen namen voor je vraag en begin niet met 'Wie weet...?'. Zo voelt iedereen zich betrokken.
- Betrek studenten door ze zelf aan te wijzen, ook al steken ze hun vinger niet op.
- Gebruik vooral concrete, open vragen. Maak het onderscheid tussen een eenvoudige en een complexe vraag.
- Maak duidelijk dat het over een vraag gaat waarbij je verwacht dat iedereen over het antwoord nadenkt.
- Vraag studenten om desnoods iets op te schrijven. Bij het noteren, kan je variëren tussen gewoon gedachten of termen neerpennen en andere activerende werkvormen (gebruik van een placemat, mindmap...). Zie ook 5.7 Writing to learn.
- Laat afhankelijk van de vraag voldoende denk- en schrijftijd.
- Toets gegeven antwoorden af bij andere studenten of laat studenten elkaar helpen of een onvolledig antwoord aanvullen, vooraleer je zelf het juiste antwoord geeft.

#### 4.2.2 TAALANBOD

##### *verzorgde taal en cognitief academische taal (CAT)*

Vaak denken docenten dat taalontwikkelen lesgeven erop neerkomt dat ze hun eigen taal beter moeten verzorgen. Een verzorgde taal is belangrijk maar slechts een onderdeel. Even belangrijk is de aandacht die je als docent hebt voor de cognitief academische taal (CAT) die je als docent in het hoger onderwijs gebruikt. Daarnaast verwijst CAT naar de vaardigheid die studenten nodig hebben om nieuwe informatie te kunnen verwerven en verwerken via de soms abstracte en formele taal en de meer complexe zin- en tekststructuren die er vaak bijhoren.

##### *rijk maar toegankelijk taalaanbod*

Het is essentieel om tijdens de lessen bewust om te gaan met een rijk maar toch voldoende toegankelijk taalaanbod. De moeilijkheidsgraad van het taalaanbod hangt nauw samen met de vakken die je als taal- of vakdocent binnen het studiegebied aanbiedt en dus ook met het vakjargon dat je studenten moeten verwerven. Woorden en uitdrukkingen die passen binnen een academisch register mag je als docent zeker niet vermijden, maar ze moeten geleidelijk en met voldoende aandacht voor diepgaande verwerving geoefend worden.

##### **PENDELEN TUS- SEN ALLEDAAGSE VERWOORDING EN ACADEMISCH TAALGEBRUIK**

Studenten Verpleegkunde krijgen een les over territoriumleer. Daarin leren ze op een eenvoudige manier inzicht krijgen in de leefwereld van zichzelf en de andere. Doel is om deze inzichten in te zetten in de omgang met patiënten.

Een van de wapens die personen gebruiken om hun territorium af te bakenen, is 'schuldinductie': ze projecteren de oorzaak van het probleem op iemand anders. De docent vindt het belangrijk dat de studenten de term 'schuldinductie' begrijpen en kunnen gebruiken. Tijdens de les gebruikt ze de term zelf vaak, afgewisseld met een eenvoudigere omschrijving 'schuldgevoelens'.

##### **NODELOOS MOEILIK TAALGEBRUIK?**

Voor het vak Visie op Gezondheid maken de studenten een examenopdracht. In de inleiding van de examenopdracht staat onderaan: *Bestaat er een congruentie tussen de verschillende visies?*

Congruentie is een woord dat veel studenten waarschijnlijk niet kennen. Als het een term is die ze moeten kennen en kunnen gebruiken, is het goed dat de term bewust gebruikt wordt. Is dat niet het geval, dan is het beter om de vraag als volgt te formuleren: *Bestaat er samenhang of congruentie tussen de verschillende visies?*

**VERZORGDE TAAL** Een vakdocent is geen taaldocent. Wel is het belangrijk je eigen taal te verzorgen zeker als je dit ook van je studenten verwacht. Gebruik *je* in plaats van *ge*. Zeg *wat* in plaats van *wa* en *dat* in plaats van *da*. Probeer dus tussentaal te vermijden.

**VAN LEER-NAAR TAALDOEL** Stel je vakdoelen vast in CAT-termen en communiceer die doelen met je studenten. Bij het analyseren van je leerdoelen op hun talige component kun je vier vragen onderscheiden. Deze vier vragen specificeren de Cognitief Academische Taalvaardigheid waartoe je studenten wil brengen.

- Wat is de leerstof, om welke vakinhouden gaat het?
- In welke talige activiteit wil ik dat de studenten over de vakinhoud kunnen praten of schrijven?
- Over welke begrippen gaat het precies?
- Wat is de relatie tussen de begrippen en hoe wordt die relatie in zinsverband uitgedrukt?

In de taaltaken die je van de student vraagt, komt dan het vermogen tot vakspecifiek redeneren tot uiting. Bij het uitvoeren van de taaltaken heeft de student zowel vaktaal (jargon) als CAT nodig. (Uit Platform taalgericht vakonderwijs, 2012)

### 4.3 TAALSTEUN

Voor veel docenten is dit de moeilijkste pijler. Je kunt het zien als een opstap om de student steun te bieden bij het begrijpen en zelf produceren van nieuwe taal in het vak. We lichten drie strategieën toe.

#### 4.3.1 TAALLEERSTRATEGIEËN

*aandacht voor taal  
binnen elk vak  
via strategieën*

Met taalleerstrategieën kunnen studenten zelf hun taal-leerproces sturen. Het gaat bij dit item om expliciete aandacht voor taal binnen elk vak, zowel bij het begrijpen als bij het produceren van taal. Extra aandacht voor vaktaal of voor woordenschatuitbreiding, ondersteunende structuren bij lees- en schrijfopdrachten, tussenstappen bij complexe opdrachten, hulp bij het lezen en begrijpen van een cursus. Deze kleine ingrepen maken een behoorlijk verschil voor de taalontwikkeling van de student. Via deze strategieën staat de student na het afstuderen ook veerkrachtiger in het werkveld (VDAB, 2013). We bieden hier twee voorbeelden, waarvan het tweede het ruimst inzetbaar is.

#### **1. Woordenschatstrategieën:**

- de betekenis van een woord afleiden uit de context,
- de betekenis van een woord afleiden uit de vorm van het woord,

- hulp vragen om de betekenis van het woord te achterhalen,
- het woord opzoeken.

## 2. De OVUR-strategie

Bij lees-, luister-, schrijf- en spreektaken kan je als docent wijzen op de OVUR-strategie. Dit didactische model staat voor Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren.

### ORIËNTEREN

- via het verzamelen van bronnenmateriaal
- via het nadenken over de competenties die studenten daarvoor moeten verwerven of aantonen
- via het lessen- of opleidingsplan

### VOORBEREIDEN

- via het opstellen van een bouwplan
- via het gebruiken van vaste vragenschema's
- via het vastleggen van doelstellingen

### UITVOEREN

een samenhangende tekst uitschrijven met een aangepaste opmaak, een presentatie, informatie verwerven uit een artikel...

### REFLECTEREN

- over het proces (bv. de mate waarin elk lid van de groep tot het werkstuk heeft bijgedragen of de juiste werkwijze heeft gevolgd)
- over het product (bv. nagaan of de formulering en de tekststructuur voldoen en of er rekening gehouden is met het schrijfdoel)
- over de doelgroep (bv. de vraag of er rekening gehouden is met het publiek)

## 4.3.2 TAALFEEDBACK

### *feedback geeft motivatie*

Adequaat reageren op taaluitingen of werkstukken van studenten is van cruciaal belang. Als je na een toets, een paper of een presentatie geen feedback geeft, ondermijnt je als docent de intrinsieke motivatie van de student (Clement & Laga, 2013).

### *inhoudelijk en vormelijk*

Taalfeedback kan zowel inhoudelijk als vormelijk. Inhoudelijk kan je bijvoorbeeld reageren op de hantering van de juiste begrippen. Vormelijke taalsteun kan bestaan uit feedback op de stijl, het register en op de woord- en zinsstructuren. Het is duidelijk dat je moet reageren als er inhoudelijk in een werkstuk iets niet klopt. Bij vormelijke fouten hoeft je niet op alle slakken zout te leggen, zeker niet wanneer de inhoud primeert.



*drie categorieën  
taalfeedback*

Er zijn drie categorieën van taalfeedback. De eerste categorie bevat **positieve bevestigingen**. Taalleerders positief bekrachtigen, is ook in het hoger onderwijs belangrijk voor het zelfvertrouwen van studenten.

In de tweede categorie horen vormen van feedback die studenten aanzetten om zich duidelijker uit te drukken. **Verhelderen of parafraseren** horen hier thuis.

Een derde categorie is **corrigerende feedback**. Soms moet je als docent echt verbeteren door expliciet te zeggen wat fout is en door de fout zelf te verbeteren. Impliciet verbeteren, kan door het aanstrepen of aanwijzen van een fout die de student zelf moet corrigeren.

**POSITIEVE  
BEVESTIGINGEN**

*Dat heb je goed gezegd!  
Goed dat je die term gebruikt!  
Je klinkt al als een echte accountant.  
Helder antwoord, duidelijk en correct geformuleerd!*

**VERHELDEREN  
OF  
PARAFRASEREN**

*Bedoel je dat...?  
Begrijp ik het goed dat...?  
Dus eigenlijk zeg je dat...?  
Welke vakterm kennen we hiervoor?*

**CORRIGERENDE  
FEEDBACK:  
IMPLICIET OF  
EXPLICIET**

Studenten krijgen de opdracht om een dagmenu op de stellen voor een vijfjarige gezonde kleuter. Een student stelt voor: *Wij geven dees kindje patatjes met worteltjes.*

Als docent kan je **impliciet** corrigerende feedback geven door de uiting in een verbeterde versie te herhalen: *Dus jullie geven dit kindje aardappelen met worteltjes.*

Je kan ook **expliciet** feedback geven. *Wat je zegt klopt, maar het klinkt niet professioneel. Correct is Wij geven dit kindje aardappelen met worteltjes.* De student op weg helpen naar een juist antwoord is ook een mogelijkheid: *Dat is een goed voorstel, maar zou je dat ook zo formuleren in je verslag?*

**collectieve  
feedback**

Het is niet altijd mogelijk om individuele feedback te geven. Bij grote groepen kan je terugvallen op collectieve feedback en feedbackformulieren of checklists. Bij collectieve feedback kan je niet alleen ingaan op de gemeenschappelijke knelpunten, maar ook positieve alternatieven van studenten tonen en die bijvoorbeeld op het leerplatform zetten. Goed uitgebalanceerde en overzichtelijke feedbackformulieren of kijkwijzers vormen een belangrijk hulpmiddel voor docenten.

**kijkwijzer**

Studenten kunnen ze dan weer als toetsinstrument of als vorm van zelfevaluatie gebruiken (zie ook 5.5 Peer review en 5.8 Kijkwijzers).

*durf eisen stellen  
aan taalgebruik*

Taalfeedback is een belangrijk aspect van taalontwikkelen lesgeven: stel eisen aan het taalgebruik van studenten! Vaak durven vakdocenten dit niet te doen omdat ze hun eigen taal niet goed genoeg vinden. Nochtans zullen studenten in het werkveld aan gelijkaardige eisen onderworpen zijn en ze zelf steeds belangrijker vinden.

### 4.3.3 VISUELE TAALSTEUN



*beelden zeggen  
vaak meer dan  
woorden*

Soms zegt één beeld meer dan duizend woorden. Een belangrijk aspect van taalontwikkelen lesgeven is om voldoende visuele taalsteun te geven. Dit helpt om complexe en abstracte begrippen te verhelderen én te onthouden. Visuele taalsteun kan op vele verschillende manieren:

- op het bord,
- via een schema,
- via prenten en afbeeldingen,
- via schrijf- en spreekkaders,
- met een voorwerp of model,
- via een woordspin of een mindmap.

### SCHEMA

Welke types voedingsstoffen zijn er? Vul onderstaand schema aan met behulp van p. 5:

Type voedingsstof	Type voedingsstof	Type voedingsstof
Omschrijving	Omschrijving	Omschrijving
Behoren tot deze categorie:	Behoren tot deze categorie:	Behoren tot deze categorie:

q:

### SPREEKKADER, SCHRIJFKADER

- **Spreekkader: een oorzakelijk verband uitleggen**  
Ik wil uitleggen hoe het kan dat (hoe het komt dat)...  
Het begint met...  
Daardoor...  
Vervolgens...  
Daarna...  
Uiteindelijk...  
Het gevolg is dat...

• **Schrijfkader: een argumentatie schrijven met pro's en contra's**

Over... zijn de meningen verdeeld.  
Mensen die het ermee eens zijn, zoals..., beweren dat...  
Ze voeren ook als argument aan dat...  
... kent echter ook tegenstanders. Zij vinden dat...  
Ter verdediging van hun standpunt voeren zij aan dat...  
Een ander tegenargument is...  
Verder...  
Als je alle argumenten op een rijtje zet, vind ik dat..., omdat...

*Uit: 'Instrumenten taalontwikkelen lesgeven: schrijfkaders' van het Huis van het Nederlands Brussel.*



Bogaert, N., & Verheyden, L. (2010). *Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs*. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 306-308). Gent: Academia Press.

Clement, M., & Laga, E. (2013). *Steekkaarten doceerpraktijk*. Antwerpen: Garant.

Daems, F. (2010). *Elke leraar is taalleraar. Een referentiekader voor taalbeleid in de lerarenopleiding*. In D. Van

Hoyweghen (Red.), *Naar Taalkrachtige Lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.

Eerdmans, E. (2013). *Doet iedereen mee? Beter worden in taal door activerende didactiek*. In *Les*, 182, 3-5.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

*Huis van het Nederlands Brussel. (2011). Instrumenten taalontwikkelen lesgeven: schrijfkaders. Geraadpleegd op 13 mei 2014 via <http://www.ilovenl.be/content/instrumenten-taalontwikkelen-lesgeven>*

*Platform taalgericht vakonderwijs. (2012). Werken aan vaktaal. Geraadpleegd op 18 mei 2014 via <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00005/00043>*

Van Houtven, T., & Peters, E. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Leuven: Acco.

VDAB. (2013). *Taaltool NodO+*. Brussel.

Van der Westen, W. (2013). *Al het goede in drieën: naar taalontwikkelen feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs*. *Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, Platformbijeenkomst, 28 januari 2013*.



## 5. Enkele technieken verder uitgewerkt

*enkele taalontwikkellende aspecten onder de loep*

Met de basisprincipes kom je als docent al een heel eind op het vlak van taalontwikkellend lesgeven. Om een antwoord te bieden op al de vragen die we onszelf stelden in deel 3 *Taalontwikkellend lesgeven in het hoger onderwijs. Wat is het en hoe doe je dat?*, moeten we een stuk dieper graven en nog andere taalontwikkellende aspecten onder de loep nemen.

### 5.1 INSTRUCTIES

*duidelijke instructies*

Studenten ervaren bij een opdracht tijdens de les, bij een taak of een examenopgave soms moeilijkheden bij instructies van hun docenten. Vaak lijken instructies en beoordelingscriteria op het eerste gezicht helder en stellen studenten pas tijdens het schrijfproces vast dat ze te vaag of onduidelijk zijn.

voorbeelden  
van onduidelijke  
instructies

Hieronder vind je enkele uittreksels uit (groeps)taken. Het commentaar erbij suggereert dat er nog wat werk aan de winkel is om deze instructies te verduidelijken en te verfijnen.

### OPDRACHT

Je krijgt de opdracht om een **degelijke** gezondheidsbevorderende interventie uit te werken voor de **doelgroep** 'studenten van de Arteveldehogeschool' rond het **gebruik** van meer fruit tijdens de **schooldag**.

Werk **schematisch** onderstaande vragen uit. (4 ptn)

A. Op welke gedragsdeterminanten ga je met je interventie inwerken (**denk aan** het model gezien in de les)?

B. ...

Maar wat is 'degelijk'?

Heel erg breed: alle studenten, een campus, op school? Van 9 tot 17u of van maandag tot en met vrijdag?

Moet je hier een schema geven of wordt er 'kort, bondig' bedoeld?

De docent verwachtte dat het model gegeven werd.

### INDIENEN WERKSTUK

Je **dient** jouw werkstuk **in** tijdens het contactblok van 17 mei.

**Alle groepsleden** zijn aanwezig en kunnen hun werkstuk mondeling toelichten (zonder presentatie)

Moet je individueel indienen of per groep? Digitaal of op papier?

Moet iedereen sowieso mondeling toelichten of niet?

### QUOTERING

Quotering van deze groepsopdracht gebeurt **o.a.** op basis van **één of meer** van volgende elementen:

- De volledigheid van het werkstuk (komen alle noodzakelijke elementen aan bod)
- De mate waarin de studenten relevante elementen meer in het werkstuk aan bod laten komen dan minder relevante elementen
- De kwaliteit van de **presentatie** (gepast taalgebruik, enthousiasme...)
- ...

O.a. > er worden dus nog andere criteria gebruikt?

Dus soms wordt er slechts rekening gehouden met één element, soms met meer? Wat bepaalt of er rekening gehouden wordt met één of met meer elementen?

herwerking  
onduidelijke  
instructies

### Enkele belangrijke principes voor duidelijke instructies op een rijtje:

- Zorg voor een duidelijk verband tussen de taak en de doelstellingen van het opleidingsonderdeel.
- Zorg er zeker voor dat je instructies tijdens de les voldoende kort en helder geformuleerd zijn. Geef eventueel een voorbeeld of een verduidelijkende illustratie.
- Deel complexe taken op in verschillende stappen.
- Wees volledig. Schrijf alle onderdelen van de taak uit.
- Kies eenduidige begrippen en formuleringen.
- Expliciteer de beoordelingscriteria.

kijkwijzer

Om je eigen opdrachtomschrijvingen grondig en kritisch door te lichten, hebben we de kijkwijzer *Richtlijnen voor Richtlijnen* (Peters & Van Houtven, 2013) achteraan in deze uitgave opgenomen. Hij werd binnen het OOF-project 'Schrijfvaardig in het hoger onderwijs' ontwikkeld.

Hiernaast krijg je een herwerking van de instructies.

### OPDRACHT

Je krijgt met je groep de opdracht om een gezondheidsbevorderende interventie uit te werken voor de doelgroep '1<sup>ste</sup> jaarsstudenten Verpleegkunde van de Arteveldehogeschool' (ongeveer 200 studenten) rond het gebruik van meer fruit tijdens de lesdagen op de campus Kantienberg.

- A. Teken en benoem het model uit de les. Maak duidelijk welke gedragsdeterminanten je wenst te beïnvloeden met je interventie door die gedragsdeterminanten te omcirkelen in je tekening.
- B. ...

### INDIENEN WERKSTUK

Een lid van je groepje dient het bondig uitgeschreven werkstuk (Worddocument, max. 20 blz.) in tijdens het contactblok van 17 mei.

Alle groepsleden zijn aanwezig en iedereen licht zijn deel van het werkstuk mondeling toe (zonder PowerPoint-presentatie).

### QUOTERING

Quotering van deze groepsopdracht gebeurt op basis van alle criteria van de kijkwijzers 'Zakelijk schrijven' en 'Presenteren' van de hogeschool.

**begripscontrole** Na het geven van een instructie kan je een begripscontrole uitvoeren. Dit zorgt ervoor dat de opdracht nog eens herhaald wordt en geeft een extra kans aan (zwaktaalvaardige) studenten om aan te sluiten. Als docent wil je zeker zijn dat je uitleg is opgepikt. Vaak besluiten docenten hun les met de – gesloten – vragen: *Is alles oké? Is alles duidelijk? Zijn er nog vragen?* Dan krijg je geen reactie of zeggen studenten snel *ja*. Daarna merk je vaak dat er iets niet pluis is: geroezemoes, onzeker rondkijken, gefronste wenkbrauwen.

**stel goede controlevragen** Het is belangrijk om goede controlevragen te stellen. Dit kunnen gesloten vragen zijn: *Wat doe je eerst? Het materiaal nemen of de handleiding lezen?* Of het kunnen ook open vragen zijn: *Hoe ga je nu starten aan deze opdracht? Welke stappen ga je nemen tijdens het groepswork?* Je kunt bovendien aan studenten vragen om de opdracht in eigen woorden te herhalen.



Peters, E., & Van Houtven, T. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Leuven: Acco.

Van Petegem, P. (Red.). (2009). *Praktijkboek activerend hoger onderwijs*. Leuven: Lannoo Campus.

## 5.2 BETEKENISONDERHANDELING bij een uiteenzetting of bij gesprekken met studenten

**samen de betekenis verhelderen**

In gesprekken met studenten kan je als docent aan betekenisonderhandeling doen. Als er een nieuw begrip opduikt dat de meerderheid van de studenten niet begrijpt, kan je samen met hen de betekenis verhelderen. Je kan hen ook helpen om een taaluiting preciezer of duidelijker te verwoorden. Betekenisonderhandeling gebeurt dus wanneer je als docent met studenten op zoek gaat naar een manier om de boodschap helder te krijgen. Op deze manier krijg je als docent ook zicht op de kennis van en de kennisconstructie door de studenten en verhoog je hun betrokkenheid.

### KERNBEGRIPPEN UIT HET VAK

Het is belangrijk dat je studenten kernbegrippen uit het vak in schrijf- of spreektaken kunnen verwerken. Om ze diepgaand te verwerven, moeten ze deze herhaaldelijk en binnen gevarieerde contexten gebruiken. Je kan dus het best kernbegrippen expliciteren, ze op het bord of op de PowerPointpresentatie schrijven en ze laten verwoorden door studenten.

### WOORDDOSSIER

Ook werken met een woorddossier kan helpen om een rijkere professionele en algemene woordenschat te ontwikkelen. In dit dossier verzamelen je studenten de woorden uit hun

opleidingsonderdeel of daarbuiten die ze momenteel niet regelmatig gebruiken of waarvan ze de betekenis niet precies kennen. Representatieve gegevens voor het woorddossier kunnen zijn: het woord, de bronzin, een synoniem, de vakterm, het vakwoordenboek waaruit de verklaring komt. Uiteraard moeten de studenten een voldoende variatie aan contexten raadplegen.



Centrum Taal en Onderwijs. (2012). *Casus 2 Hoe kan je het resultaat meten van werken met een woorddossier. Casus 3 Welk effect heeft taalondersteuning bij een bachelorscriptie? Tijdens studiedag Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning 8 mei 2012 in Leuven.* Zie ook: <http://www.cteno.be/index.php?idWp=342>

Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), *Platform Taalgericht vakonderwijs. (2006). Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs. Enschede.*

### 5.3 BETEKENISVOLLE TAALTAKEN

#### *authentieke teksten*

Bij de keuze van leesteksten kan je als docent het best uitgaan van authentieke teksten uit je vakgebied met een interessewekkende inhoud. Je kan als docent voorkennis oproepen of doen ontstaan. Je kan oplossingen of antwoorden doen ontdekken door vragen te stellen of door structurerende werkbladen aan te bieden. Een andere mogelijkheid is om studenten te laten reflecteren over de leestaak en over de uitkomst die ze biedt. Interactie of samenwerking kan hierbij helpen (twee begrippen meer dan één).

#### *interactie*

#### *functioneel en betekenisvolle taaltaken*

Schriftelijke en mondelinge taaltaken moeten functioneel en betekenisvol zijn. De taaltaken moeten een duidelijk doelpubliek en een afgebakende doelstelling hebben. Je geeft het best informatie over de gewenste vorm, de structuur (van bijvoorbeeld een tekst, een schema, een korte uiteenzetting), de lengte, de stijl, de lay-out en over de taal van het schrijfproduct of de mondelinge presentatie. Het kan zinvol zijn om studenten vooraf te confronteren met een beoordelingsformulier, een kijkwijzer of een vast vragenschema voor de schrijf- of spreektaak, zodat zij bij de totstandkoming al een vorm van zelfevaluatie kunnen toepassen. We gaan hier even concreet en dieper op in.

#### *geef voldoende informatie*



*ondersteunende materialen aanbieden* Bij de eerste fase van een schrijfproces kan je als docent verschillende ondersteunende materialen aanbieden (een schrijf- of spreekkader, een kijkwijzer, een woordspin of een structuur) of vragen dat de student zelf met een dergelijk kader of schema start. Je kunt ook vergelijkingsmateriaal (een schrijfproduct of een presentatie van een medestudent) of bronteksten aanbieden.

*intervenieren*

- Je maakt het best duidelijk wat je met deze interventie wil bereiken. Een interventie kan zijn: een vergelijking van het schrijfproduct met dat van een buurman; het aanbieden van goede modellen; taalontwikkellende feedback over de eerste versie of over het schrijfproces; een reflectie over de presentatie door een medestudent op basis van een kijkwijzer.

- Een mogelijke doelstelling is een tweede, verbeterde versie die pas dan definitief geëvalueerd wordt. De spreekwoordelijke wortel voor de neus, bijvoorbeeld door studenten bij een tweede verbeterde versie twee extra punten aan te bieden, werkt echt. Een student doet dan meer moeite om zijn tekst te verbeteren en leert meestal ook daadwerkelijk van zijn fouten. Daarnaast reik je de student ook procesbegeleiding aan in plaats van enkel een eindevaluatie.

*procesbegeleiding*

*nadenken over de randvoorwaarden*

- Hoeveel uren moet de student ongeveer aan deze taak besteden?
- Gaat het om een individuele schrijftaak of om een groepstaak?
- Gaat het om een essay, een paper, een rapport, een review, een vergaderverslag?
- Schrijven studenten om de inhoud van een opleidingsonderdeel beter te doorgronden of moeten ze kennis en inzichten leren toepassen?
- Welk publiek moet de student voor ogen houden?
- Wat is het aandeel van de schrijf- of spreektaak in de evaluatie van het opleidingsonderdeel?
- Welke vormelijke vereisten zijn er qua tekstlengte, lettergrootte, tekstopbouw, huisstijl, register, voorpagina, grafieken, tabellen, figuren, referentiestijl?

*duidelijke praktische afspraken maken*

- Kan de student een eerste versie indienen?
- Hoe moet hij zijn tekst inleveren?
- Hoe zal je het schrijfproduct beoordelen?
- Waar kan de student terecht met vragen?
- Kan hij herkansen?

(Uit Peters, E. & Van Houtven, T. 2013)



*Bogaert, N., Devlieghere, J., et al. (2008). Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs. Den Haag: Nederlandse Taalunie.*

Peters, E., & Van Houtven, T. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Antwerpen: KULeuven Thomas More.

Rombouts, H. (2013). *Lezen begint bij goed kijken. Over functionele leesvaardigheid*. Antwerpen: Linguapolis, Instituut voor Taal en Communicatie van de UAntwerpen.

Van Dooren, W., van den Bergh H., & Evers-Vermeul, J. (2012). *Leesbare teksten? Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakke en sterke lezers*. In *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (4), 31-38.

## 5.4 SCHRIJFONDERSTEUNING

*schrijfkader  
ontwikkelen*

*inhoudelijke en  
vormelijke eisen,  
evaluatiecriteria*

Elke opleiding kan winst halen uit een intensieve ondersteuning van het schrijfproces. Een werkgroep kan een goede opdrachtoomschrijving met heldere instructies (zie ook 5.1), een kijkwijzer, met duidelijke evaluatiecriteria (zie ook 5.8) en een leerlijn opstellen (zie ook 5.6) die studenten voorbereiden op de eisen en verwachtingen die aan een schrijftaak gekoppeld zijn. Deze groep kan bovendien een schrijfkader ontwikkelen waardoor de studenten duidelijk weten welke elementen ze bijvoorbeeld bij een observatieverslag moeten opnemen. Bij de richtlijnen kunnen vakdocenten korte activerende opdrachten ontwikkelen die ze tijdens werksessies inzetten om studenten vertrouwd te maken met inhoudelijke en vormelijke vereisten.

### **Voorbeelden van onderwerpen bij de opdrachten**

- Hoe bouw je een paper op?
- Hoe kies je een geschikte titel?
- Hoe stel je een inhoudstafel op?
- Hoe schrijf je een inleiding?
- Hoe pak je de structuur en de samenhang aan?
- Welk register moet je hanteren?
- Hoe moet je refereren, citeren en parafraseren?
- Hoe vermijd je plagiaat?
- Hoe moet je kritisch reflecteren?

*(Peters & Van Houtven, 2013)*



Baert, M.A., & De Witte, A. (2010). *Communicatiewijzer*. Wommelgem: Van In.

De Vos, B. (2012). *Beter worden in schrijven gaat niet vanzelf*. In S. Van Hooren & A. Mottart (Red.), *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 62-66). Gent: Academia Press.

Dienst studieadvies Arteveldehogeschool. (2012). *Klaar voor hoger onderwijs, Module Taal, delen 3.5 Zakelijk schrijven en 5.5 Tips bij schrijven*. Geraadpleegd op 22 april 2014 via <http://www.klaarvoorhogeronderwijs.be/>

Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO. Zie ook: [www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/schrijftaken/](http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/schrijftaken/)

Peters, E., & Van Houtven, T. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs: krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs voor instromende bachelorstudenten*. Antwerpen: KULeuven Thomas More.

Rijlaarsdam, G. (2013). *Schrijfvaardigheidsdidactiek Hoger Onderwijs Netwerknamiddag. Tijdens NDN 13 maart 2013 in Gent*.

Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2012). *Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus*. In S. Van Hooren & A. Mottart (Red.), *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 368-372). Gent: Academia Press.

Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.

Van der Westen, W. (2012). *Succes met Taal. Een online webbased leerprocesgerichte benadering van het taalleer- en schrijfproces*. Wageningen: Sobit. Zie ook: <http://www.succesmettaal.nl>

## 5.5 COLLABORATIEF LEREN en PEER REVIEW

*vereist goede voorbereiding en intensieve begeleiding*

Collaboratief leren bij een schrijfpdracht is een verder doorgedreven vorm van interactie en zal voor een aantal docenten misschien een brug te ver zijn omdat het een zeer goede voorbereiding en een intensieve begeleiding van de studenten vraagt. Het kan verschillende vormen aannemen:

### **Collaboratief leren bij een schrijfpdracht**

- Je kan binnen je vak schrijfgroepen opstarten. De groepsleden kunnen elkaar regelmatig ontmoeten om elkaars werk te lezen en te bespreken. Sommige schrijfgroepen communiceren via e-mail, wiki's of een videoconferentie.
- Je kan studenten in groepjes onderzoek laten doen, hen laten samenwerken aan een groepsschrijftaak of gebruik maken van peer review.
- Je kan de contactmomenten gebruiken om het schrijfproces op te volgen. Door hierin te investeren, leer je studenten in groep werken.

*studenten evalueren elkaar*

Tijdens collaboratief leren, kan je als docent inzetten op peer review, een evaluatievorm waarbij medestudenten elkaar beoordelen. Eenmaal de studenten ermee vertrouwd zijn, loont het zeker de moeite: studenten krijgen meer

feedback, zonder extra tijdsinvestering van de docent. Ze gaan actief aan de slag met de evaluatiecriteria waaraan ze zelf onderworpen zijn. De feedback wordt ook gevarieerder en komt bovendien uit verschillende bronnen, net zoals in een reële (arbeids)situatie. Het geven van feedback is zeker zo leerzaam als het ontvangen van feedback.

*sociale vaardigheden en verantwoordelijkheid*

Door te overleggen met medeauteurs ontwikkelen de studenten hun sociale vaardigheden en verfijnen ze hun zin voor verantwoordelijkheid. Daarnaast moeten ze kritisch nadenken over het schrijfproces, hoe ze aan de verwachtingen van de lezer tegemoet kunnen komen en hoe ze dat samen vorm gaan geven. Een deel van de groep kan bijvoorbeeld literatuuronderzoek doen terwijl de anderen op basis van de resultaten van dat onderzoek de zaak uitschrijven. Studenten kunnen ook de opdracht krijgen om hun keuzes te verdedigen tegenover anderen. Een andere mogelijkheid is om hen te laten reflecteren over hun schrijfstijl of hen samen de deadlines te laten respecteren (Van Houtven & Peters 2013).

*kritisch nadenken*

*docent meer begeleider dan beoordelaar*

Als docent zet je hen aan tot actieve verwerking van de feedback. Je wordt dan meer begeleider en minder beoordelaar. Eenmaal je studenten peer review onder de knie hebben, zal de tijdswinst en stijgende kwaliteit zichtbaar worden. Een groepswerk wordt nu echt het resultaat van een groep, in plaats van een samenraapsel van individuele bijdragen.

Via collaboratief leren en peer review kan een docent een aantal belangrijke doelstellingen bereiken om het bewustmakingsproces in gang te zetten:

### **Bewustmakingsproces**

- Studenten ondervinden dat het schrijfproces een complexe taak is die veel tijd in beslag neemt (denk-, schrijf- en herschrijfwerk).
- Ze raken bewust van het belang van een publiek (de lezer).
- Ze raken vertrouwd met academische schrijfconventies.
- Ze moeten reflecteren over het schrijfproduct en -proces.
- Ze ondervinden hoe het is om echt samen te werken aan een tekst.



*Peters, E. & Van Houtven, T., (2013). Schrijfvaardig in het hoger onderwijs: naar krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs voor instromende bachelorstudenten. Antwerpen: KU Leuven Thomas More.*

### **5.6 EEN LEERLIJN en kennis van COMMUNICATIE-STRATEGIEËN in de schrijf- en spreektaken**

Studenten moeten doorheen hun studie erg veel spreken en schrijven. Als dit niet gecoördineerd gebeurt, verrichten docenten dubbel werk en dragen al deze taken niet bij tot de voorbereiding van de bachelorproef. Een gespreide leerlijn die de inzet van docenten stroomlijnt, kan het rendement van studenten aanzienlijk verhogen en de werklast tijdens het begeleiden van bachelorpapers verlichten.

*gespreide  
leerlijn*

*afstemmen van  
taken, doelen  
en visie*

Doordat er in de verschillende studie jaren al heel wat taken zijn, zijn leerlijnen best gemakkelijk implementeerbaar. Er is wel nood aan afstemming van de taken, de tussendoelen van die taken en een gedeelde visie of een gezamenlijke einddoel. Dit kunnen bijvoorbeeld eindcompetenties of beroeps-taalvaardigheden zijn. Het is aan te raden om de leerlijn te visualiseren.

*visualiseren*

*soorten  
teksten*

Je studenten moeten verschillende soorten korte teksten leren schrijven of presentaties leren houden afhankelijk van de vakcontext. Die teksten of opdrachten kunnen voortvloeien uit of aansluiten bij vakspecifieke vergaderingen, overleg, uitleg, toelichting, uitnodiging of verantwoording. Bij deze tekstsoorten horen ook syntheseseteksten op basis van enkele bronnen, korte onderzoeksverslagen, maar ook argumentatieve (probleem- of oplossingsgerichte teksten, voorstellen tot verandering...) en uitleggende, uiteenzettende en verklarende teksten.

### communicatie- strategieën

Je studenten kunnen het best ook wat ondersteunende kennis over communicatiestrategieën verwerven. Zo moeten ze duidelijk weten

- wat ze precies willen bereiken met de teksten (met een informatief, emotief, persuasief, activerend of diverterend doel),
- wie hun doelgroep is (het opleidingsniveau, de culturele achtergrond, de omvang van de doelgroep...) en
- hoe ze hun boodschap het best overbrengen qua kanaalkeuze (mondeling of schriftelijk) en mediumkeuze (tekst, foto's, illustraties, grafieken...).

### rand- voorwaarden en situatie

Ook over de randvoorwaarden en over de situationele voorwaarden moeten studenten nadenken. Onder andere het doel expliciteren, is hierbij opnieuw aangewezen. Als beroepsbeoefenaars binnen onder meer de gebieden Handelswetenschappen en Bedrijfskunde of Verpleegkunde, maar ook daarbuiten zullen zij immers moeten schrijven en spreken als inhoudelijk experts, organisatoren, onderzoekers, innovators of als partners van externen.



Bonne, P., & Cajot, G. (2013). *Het opstellen van een leerlijn vertrekkende van aanwezig taaltaken in het hoger onderwijs. Tijdens studiedag Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning - Taalsterk naar de bachelorproef 14 mei 2013 in Brussel.*

## 5.7 WRITING TO LEARN

### diep level learning van het professioneel jargon

Het OOF-project *Pen en papier. Writing to Learn als krachtige leeromgeving voor kennisconstructie* (Associatie KU Leuven, 2011-2013) stelde zich als doel startbekwamere professionals voor het werkveld te vormen door studenten meer kans te bieden tot *deep level learning* van hun professioneel jargon. Het vakjargon dat heel wat docenten gebruiken in verschillende vakken en opleidingsjaren, blijkt ondanks een frequent aanbod slechts moeizaam verworven te worden (Verheyden & Van Eyen, 2012). Een beter begrip en gebruik van dit jargon door studenten is niet enkel een verzuchting van elke opleiding, maar eveneens van het werkveld. Deze begrippen vormen namelijk vaak de hoeksteen van basiskaders, theorieën en redeneringen en behoren dus tot de kern van de opleiding.

### verwerving van kernbegrippen

Om tegemoet te komen aan deze nood kan *Writing to Learn* (WTL), gericht op de fundamentele verwerving van kernbegrippen voor opleiding en beroep (professioneel jargon), helpen. Door studenten vaker en gevarieerder uit te nodigen om onbeoordeeld schriftelijk te communiceren over/rond hun professioneel jargon, bied je hen de kans zich bewuster te worden van de eigen inzichtelijke bouwstenen, maar ook van de hiaten in hun kennisconstructie (Marzano e.a., 2008; Snow, 2009). Bij *Writing to Learn* vraag je studenten daarom eerst te reflecteren over een bepaald begrip, een definitie of over de verwerkte leerstof.

Zij noteren dan individueel een antwoord en bediscussiëren daarna per twee dat antwoord.

### *schrijven en denken*

Concreet betekent dit dat een Writing to Learn-interventie in twee delen uiteenvalt: een S(chrijf)-deel en een D(enk)-deel.

Centraal in het **S-deel** staat de opdracht: de student moet een schriftelijk antwoord formuleren op de gestelde vraag van de docent. De student verwoordt/formuleert zijn eigen kennis met betrekking tot een (kern)begrip op papier.

In het **D-deel** staat de (zelf)reflectie centraal: in welke mate is mijn kennis volledig en correct? De student krijgt zicht op de eigen sterktes/lacunes in de eigen kennis van het (kern)begrip en zet constructieve stappen in zijn conceptvorming. Hiervoor overlegt de student met een buur.

### *gerichte vragen stellen bij het schrijven*

Als docent kan je helpen door gerichte vragen te stellen bij wat ze moeten opschrijven. Met het bijgevoegde stappenplan *Writing to Learn* kan je zelf aan de slag.

#### **Kenmerken**

- Beperkt in de tijd.
- Schrijven kan voor of tijdens de les.
- Het schrijfproduct blijft onbeoordeeld.
- Kennisconstructie via het D-deel gebeurt in een vorm van vergelijking op basis waarvan reflectie mogelijk

wordt. De klemtoon ligt hierbij op de inhoud (volledigheid, correctheid, relevantie).

- We hanteren pen, papier, tekst in de breedste betekenis van de woorden: pc (Word, tweet, blog), bord, gsm (sms), post-it, half blaadje papier, flap, placemat, grafiek, woord, zin, schema, alinea...
- Een WTL-interventie kan via individueel werk, maar ook via werk in duo's en/of in kleine groep. Dat biedt kansen tot samenwerkend leren.



*Marzano, R.J., Pickering, D., & Pollock, J. (2008). Wat werkt in de klas. Research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties. Vlissingen: Bazalt.*

*Snow, C., Lawrence, F., & White, C. (2009). Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students, Journal of Research on Educational Effectiveness, 2(4), 325-344.*

*Van Eyen, C., & Verheyden, L. (2013). OOF-project Pen & Papier (2011-2013). Handleiding Writing To Learn als krachtige leeromgeving voor kennisconstructie. Leuven: Associatie KU Leuven.*

## 5.8 KIJKWIZERS

### *handige oplijsting van evaluatiecriteria*

Kijkwijzers of checklists zijn een handige oplijsting van evaluatiecriteria of belangrijke onderdelen van een taak. Ze kunnen uitgroeien tot sterke ijkpunten die richting geven aan de opleiding omdat ze zorgen voor eensgezindheid over de verwachtingen van de verschillende docenten en voor duidelijke afspraken met de studenten.

### *focussen op opleidingsjaar, type schrijftaak en schrijfdoelen*

Gevaren die docenten of taalbeleidcoördinatoren - die vaak deze coördinerende opdracht toegeschoven krijgen - bedreigen, zijn: omslachtigheid en gebrek aan nauwkeurigheid. Tine Van Houtven adviseerde bij de sessie van het OOF-project *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs* om te focussen op het opleidingsjaar en op het type schrijftaak (reflectieverslag, adviestekst, bachelorproef ...) en op zes belangrijke schrijfdoelen met betrekking tot inhoud, structuur (de tekstopbouw en de tekstsamenhang), stijl, spelling, interpunctie en zinsbouw. Bij bijvoorbeeld een reflectieverslag over een stageperiode kunnen de schrijfdoelen zijn: het aanduiden over welke stageperiode en welke stageopdracht het ging en hoe de student hierbinnen gefunctioneerd heeft. Wat viel mee, wat viel tegen? Wat zijn haar of zijn leer- en verbeterdoelen?



Je vindt enkele kijkwijzers op de losse kaarten in dit pakket.



Hyperlinks naar digitale kijkwijzers:

<http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>

<http://www.katho.be/apps.aspx?smid=2910>

<http://www.ilovenl.be/content/eerste-hulp-bij-taal-de-klas-downloads>

<http://www.leidenuniv.nl/ics/sz/so/schrijf1.html>

[http://www2.elc.polyu.edu.hk/cill/essay\\_checklist.htm](http://www2.elc.polyu.edu.hk/cill/essay_checklist.htm)

<http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/pedagog/writing/cheklist.html>



Verheyden, L. (2010). *Wijzer worden met kijkwijzers? Over een tussentijds product van taalbeleid*. In D. Van Hoyweghen (Red.) *Naar Taalkrachtige Lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid* (pp. 105-123). Mechelen: Plantyn.





## 6. Korte inhoud instructiefilmpjes

### 6.1 VOEDINGSLEER 1<sup>ste</sup> bachelor Verpleegkunde, Arteveldehogeschool Gent

Annelies Huysentruyt, docente Voedingsleer aan de Arteveldehogeschool, geeft in het filmpje les aan meer dan 180 studenten van het eerste jaar Verpleegkunde. Het onderwerp van de les is een inleiding in de essentiële begrippen van de voedingsleer en in de verschillende functies van voedingsstoffen. De studenten krijgen ook een inzicht in een gezond voedingspatroon, wat in hun later beroepsleven goed van pas zal komen.

Hoewel Annelies in dit hoorcollege focust op haar vakdoelstellingen en werkt met een grote groep, weet zij de principes van taalontwikkelen lesgeven volop toe te passen. Het resultaat is een bijzonder interactieve en taalproductieve les. Ze betreft niet alleen de studenten optimaal, maar daagt hen ook uit om kernwoorden frequent te gebruiken en te

noteren in hun woorddossier. Annelies geeft taalsteun en taalfeedback en zorgt voor een doorgedreven visualisatie. Ze wisselt academisch en alledaags taalgebruik voldoende af. Dat alles draagt bij tot een grotere beheersing van de vakinhouden, tot een grotere zelfstandigheid en tot een betere taalvaardigheid van de studenten.

## 6.2 BOEKHOUDEN 1<sup>ste</sup> bachelor Bedrijfsmanagement (Accountancy-Fiscaliteit) HUB-KAHO Brussel

Met de keuze voor een les boekhouden in HUB-KAHO Brussel namen we een berekend risico: een les met een veeleer beperkt aantal taalontwikkende mogelijkheden en met studenten wiens eerste taal niet altijd het Nederlands was. De les stond of viel met de pedagogisch-didactische kwaliteiten van docente Boekhouden Liesbeth Vancuyck.

Ook hier ligt de klemtoon sterk op de vakdoelstellingen: het introduceren en geduldig vastzetten van de begrippen 'uitstelpost en anticipatiepost' en de verwerking ervan in de boekhouding. Liesbeth focust sterk op het nauwkeurig gebruiken van het vakjargon om zo professioneel taalvaardige studenten af te leveren. Ze zorgt daarbij voor duidelijke instructies, gerichte vragen en passende visuele ondersteuning. Studenten moeten vaak samenwerken en begrippen uitleggen aan elkaar. Hier en daar last Liesbeth

een kort schrijfvaardigheidsmoment in. Door een combinatie van lezen, denken, schrijven en overleggen, doet ze met haar studenten aan kennisverankering.

## 7. Colofon

Het project *Taalontwikkelen in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?* werd gerealiseerd met de steun van het gewest Oost- en Zeeuws-Vlaanderen van de Orde van den Prince.

### **PROJECT- ONTWIKKELAARS**

**Dorothea Van Hoyweghen**, gewestcoördinator neerlandistiek voor de Orde van den Prince, stond in voor het algemeen concept en voor de coördinatie van het geheel.

**Pieterjan Bonne en Joke Vrijders**, verantwoordelijken taalbeleid van de Dienst studieadvies van de Arteveldehogeschool, zorgden voor de ondersteuning van het project in hun hogeschool en waren medeverantwoordelijk voor de lesvoorbereiding, de filmopname en voor de redactie van de leidraad.

**An De Moor**, taalbeleidcoördinator van HUB-KAHO, zorgde voor de ondersteuning van het project in haar hogeschool en was medeverantwoordelijk voor de lesvoorbereiding, de filmopname en voor de redactie van de leidraad.

**DOCENTEN** **Annelies Huysentruyt** werkte de les Voedingsleer uit voor het eerste jaar Bachelor Verpleegkunde van de Arteveldehogeschool. Met de steun van Pieterjan Bonne en Joke Vrijders verwerkte ze taalontwikkende aspecten in deze les.

**Liesbeth Vancuyck** werkte de les Boekhouden uit voor het eerste jaar Bachelor Bedrijfsmanagement (Accountancy-Fiscaliteit). Met de steun van An De Moor verwerkte ze taalontwikkende aspecten in deze les.

*MET DANK AAN  
deze docenten voor  
hun kritische sugges-  
ties bij de filmpjes*

- voor de opleiding Verpleegkunde: Tinneke Van Bergen, Thekla Roose, Krista Heeren en Ria Vandegehuchte
- voor de opleiding Accountancy: Guido Andries, Saskia Timmermans, Tinneke Van Bergen, Sofie Verstraete en Renate Caen

**FILMOPNAMEN** GO-productions van Gert Oste  
*en montage* (info@goproductions.be)

**VORMGEVING** Katrien Davans  
(katrien.davans@gmail.com)

**UITGEVERIJ** Academia Press in Gent  
(www.academiapress.be)

**CONTACT** Voor meer informatie over het project, kan je contact opnemen met de projectontwikkelaars.  
*pieterjan.bonne@arteveldes.be*  
*an.demoor@hubkaho.be*  
*joke.vrijders@arteveldes.be*

ISBN 978 90 382 2381 0  
D/2014/4804/165  
U 2240  
NUR1 620



ACADEMIA PRESS

Als het over taalontwikkelen gaat, willen docenten graag concrete voorbeelden zien.

Het pakket 'Taalontwikkelen in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?' brengt de didactiek op een toegankelijke en authentieke manier in beeld.



Het pakket bevat:

- een leidraad met toelichting bij basisprincipes en handige technieken;
- twee instructiefilmpjes waarin docenten deze basisprincipes en technieken van taalontwikkelen in hun dagelijkse praktijk demonstreren;
- drie kijkwijzers om zelf of met collega's aan de slag te gaan.

Een product van de Dienst studieadvies van de Arteveldehogeschool, van de Expertisecel taalbeleid van HUB-KAHO en met de steun van het cultureel genootschap de Orde van den Prince.

Filmopnames en montage : Go-productions van Gert Oste ([info@goproductions.be](mailto:info@goproductions.be))  
Vormgeving : Katrien Davans ([katrien.davans@gmail.com](mailto:katrien.davans@gmail.com))  
Uitgeverij: Academia Press Gent ([www.academiapress.be](http://www.academiapress.be))



# taal

**ONTWIKKELEND LESGEVEN  
IN HET HOGER ONDERWIJS.  
HOE DOE JE DAT?**

leidraad  
2014