

# TAALSTERKER IN HET EERSTE STUDIEJAAR

Een onderzoek naar taalondersteuningsbehoeftes van  
talenstudenten

Programma Urban Education / Hogeschool van Amsterdam  
2020

# TAALSTERKER IN HET EERSTE STUDIEJAAR

Een onderzoek naar taalondersteuningsbehoeftes van  
talenstudenten

## AUTEURS

Mili Gabrovšek Sanders  
Camille Welie

## AFDELING

Programma Urban Education / Hogeschool van Amsterdam

## DATUM

3 februari 2020

## TYPE PROJECT

Onderwijs- en onderzoeksproject gefinancierd door het programma Urban  
Education van de Hogeschool van Amsterdam

## VERSIE

1.0

© 2020 Copyright Hogeschool van Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door print-outs, kopieën, of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Hogeschool Amsterdam.

# Samenvatting

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de taalondersteuningsbehoeftes van eerstejaarsstudenten die de opleiding tot tweedegraads leraar Duits, Engels, Frans, of Nederlands volgen aan de Hogeschool van Amsterdam. Aan deze studenten is gevraagd welke taalondersteuning ze in hun studietaal ervaren en wensen in het eerste semester van het eerste studiejaar. Studenten Frans en Duits werden naast de studietaal ook uitgebreid bevraagd over taalondersteuning in het Nederlands.

Eerstejaarsstudenten talen (n=123) vulden in het tweede semester van het eerste studiejaar een vragenlijst in over de ervaren en gewenste taalondersteuning in het eerste semester op het gebied van lezen, luisteren, spreken, schrijven en woordenschat. De focus lag hierbij op concrete kennis en vaardigheden waarvan bekend is dat die taalgebruikers helpen om zelfstandig hun eigen taalvaardigheid te verbeteren. Nadat de vragenlijsten waren ingevuld werden er bij de opleidingen Engels en Nederlands focusgesprekken gevoerd om de uitkomsten van de vragenlijst te verduidelijken en aan te vullen. Ook vulden docenten van de vier talenopleidingen (n=71) een verkorte versie van de studentenvragenlijst in waarbij hen werd gevraagd de vragenlijst in te vullen zoals zij dachten dat de gemiddelde student de taalondersteuning had ervaren en gewenst. Per opleiding werd er daarna een teamworkshop gegeven waarin eerst de belangrijkste resultaten van de studenten (vragenlijst en focusgesprekken) en de docenten werden gepresenteerd. Vervolgens werd in de workshop besproken wat deze resultaten betekenden voor taalondersteuning in het eerstejaarscurriculum. Project-medewerkers van iedere opleiding maakten op basis van de resultaten en de workshop een plan van aanpak voor een taalsterker eerstejaarscurriculum.

Uit de ingevulde vragenlijsten van de studenten en uit de focusgesprekken met studenten, bleek dat studenten over het algemeen tevreden zijn met de geboden taalondersteuning. Bij geen van de opleidingen gaven studenten aan dat ze bepaalde taalondersteuning veel ervaren hadden, hoewel daar geen behoefte aan was. Dat neemt niet weg dat er per opleiding nog aspecten waren waarvan studenten aangaven dat ze er meer ondersteuning bij wensten dan ze ervaren hadden. Studenten van alle opleidingen gaven aan dat ze in hun studietaal bij één of meer aspecten op het gebied van schrijven meer ondersteuning wensten. Ook op de andere taalvaardigheden was in de studietaal bij één of meer aspecten ondersteuning nodig: op het gebied van lezen bij Duits en Nederlands, op het gebied van woordenschat bij Engels en Frans, op het gebied van spreken bij Engels en op het gebied van luisteren bij Frans. Studenten Duits gaven ook aan meer taalondersteuning te wensen in het Nederlands voor aspecten bij de vaardigheden lezen en spreken, terwijl studenten Frans juist aangaven meer ondersteuning in het Nederlands te wensen voor aspecten bij de vaardigheden luisteren en schrijven. Docenten van de verschillende opleidingen konden over het algemeen de ervaren en gewenste ondersteuning van hun studenten goed inschatten. Tijdens de workshops gingen de teams aan de slag

met de resultaten. Dit leidde bij iedere opleiding tot verbeterpunten voor de taalondersteuning in het eerste studiejaar en die punten zullen door de opleidingen worden meegenomen in het curriculum van het komende studiejaar.

Dit onderzoek heeft door het in kaart brengen van de behoeftes van talenstudenten op het gebied van taalondersteuning de discussie op gang gebracht over taalondersteuning in het eerste studiejaar en de talenopleidingen geholpen bij het vormgeven van een taalsterker eerstejaarscurriculum.

# Inhoudsopgave

<b>1.</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>7</b>
1.1	Probleemstelling.....	7
1.2	Doelstelling.....	8
<b>2.</b>	<b>Methode</b> .....	<b>10</b>
2.1	Type onderzoek.....	10
2.2	Deelnemers.....	10
2.2.1	Studenten.....	10
2.2.2	Docenten.....	11
2.2.3	Privacy en etische aspecten.....	11
2.3	Instrumenten.....	12
2.3.1	Vragenlijst.....	12
2.3.2	Focusgroepen/interview.....	14
2.3.3	Vragenlijst voor docenten.....	15
2.3.4	Workshop voor het team.....	15
2.4	Procedure, dataverzameling en data-analyse.....	16
<b>3.</b>	<b>Resultaten</b> .....	<b>19</b>
3.1	Lerarenopleiding Duits.....	19
3.1.1	Taalvaardigheid Duits – Speerpunten.....	19
3.1.2	Taalvaardigheid Nederlands – Speerpunten.....	22
3.1.3	Workshop team Duits.....	22
3.2	Lerarenopleiding Engels.....	24
3.2.1	Taalvaardigheid Engels – Speerpunten.....	24
3.2.2	Taalvaardigheid Engels – Aanvullende onderwerpen focusgroep.....	28
3.2.3	Taalvaardigheid Nederlands – OvdA.....	30
3.2.4	Workshop team Engels.....	32
3.3	Lerarenopleiding Frans.....	33
3.3.1	Taalvaardigheid Frans – Speerpunten.....	33
3.3.2	Taalvaardigheid Nederlands – Speerpunten.....	35
3.3.3	Workshop team Frans.....	36
3.4	Lerarenopleiding Nederlands.....	37
3.4.1	Taalvaardigheid Nederlands – Speerpunten.....	37
3.4.2	Workshop team Nederlands.....	40
3.5	Gebruik van meertalig repertoire.....	41
<b>4.</b>	<b>Conclusie en discussie</b> .....	<b>43</b>
4.1	Lerarenopleiding Duits.....	43
4.2	Lerarenopleiding Engels.....	44
4.3	Lerarenopleiding Frans.....	45
4.4	Lerarenopleiding Nederlands.....	46
4.5	Plannen van aanpak.....	46
4.5.1	Lerarenopleiding Duits.....	46

4.5.2	Lerarenopleiding Engels.....	47
4.5.3	Lerarenopleiding Frans .....	47
4.5.4	Lerarenopleiding Nederlands .....	48
4.6	Alternatieve verklaringen voor de resultaten.....	48
4.7	Methodologische beperkingen van het onderzoek .....	48
4.7.1	Steekproef .....	48
4.7.2	Vragenlijst en items .....	49
4.7.3	Verantwoording van items.....	49
4.8	Algemene observaties en suggesties voor vervolgonderzoek.....	50
4.9	Slotopmerkingen .....	51
<b>5.</b>	<b>Dankwoord.....</b>	<b>52</b>
	<b>Literatuurlijst .....</b>	<b>53</b>
	<b>Bijlage A: Toestemmingsformulier deelname aan het onderzoek.....</b>	<b>57</b>
	<b>Bijlage B: Vragenlijst behoefteanalyse (voor studenten Engels en Nederlands) .....</b>	<b>59</b>
	<b>Bijlage C: Verantwoording van items in de vragenlijst.....</b>	<b>75</b>
	<b>Bijlage D: Voorbeeld vragenlijst docenten (Opleiding Engels).....</b>	<b>91</b>
	<b>Bijlage E: Voorbeeld Workshop (Inleiding, voorbeeld resultaten en voorbeeld teamactiviteit) .....</b>	<b>98</b>
	<b>Bijlage F: Plan van aanpak (format) .....</b>	<b>104</b>
	<b>Bijlage G: Leidraad focusgroep (Opleiding Engels).....</b>	<b>106</b>
	<b>Bijlage H: Resultaten vragenlijst – Speerpunten Opleiding Duits .....</b>	<b>108</b>
	<b>Bijlage I: Resultaten vragenlijst: Speerpunten Opleiding Engels.....</b>	<b>111</b>
	<b>Bijlage J: Resultaten vragenlijst: Speerpunten Opleiding Frans.....</b>	<b>114</b>
	<b>Bijlage K: Resultaten vragenlijst: Speerpunten Opleiding Nederlands .....</b>	<b>117</b>

# 1. Inleiding

## 1.1 Probleemstelling

Van studenten die taaldocent willen worden, wordt een hoog taalniveau verwacht. Deze studenten worden geacht zelf een goede taalvaardigheid te hebben om als toekomstige taaldocenten een voorbeeldfunctie uit te oefenen in de klas en om de taalvaardigheid van hun leerlingen te kunnen verbeteren.

Ook aan de Hogeschool van Amsterdam (HvA) wordt van studenten die leraar Duits, Engels, Frans of Nederlands willen worden, een hoog taalniveau verwacht. De studenten van de lerarenopleiding Nederlands moeten voldoen aan een HvA intern taalbeoordelingsformulier op C1 niveau van het Europees Referentiekader (Beeker, Canton, Fasoglio & Trimbos, 2010), en van de studenten van de lerarenopleidingen moderne vreemde talen wordt naast het beheersen van het Nederlands ook een hoog taalniveau verwacht van de gekozen moderne vreemde taal, respectievelijk niveau B2 (Duits en Frans) en C2 (Engels) van het Europees Referentiekader (ERK). Het taalniveau van de studenten wordt vastgesteld door internationale taaltoetsen zoals de 'Cambridge English: Proficiency' (CPE) oftewel 'C2 Proficiency' voor Engels, de 'Test de connaissance du français' (TCF) voor Frans en het 'Goethe-Zertifikat' voor Duits. Deze toetsen maken deel uit van het afstudeerdossier en zijn verplicht voor alle toekomstige leraren moderne vreemde talen in Nederland.

Ondanks het belang van taalvaardigheid voor studenten blijkt dat studenten, volgens hun toetsresultaten en de observaties van de docenten, taalvaardigheid vaak als een struikelblok ervaren (De Wachter & Heeren, 2011). Dit wordt ook bevestigd door de resultaten van de Nederlandse taaltoetsen die studenten afleggen aan verschillende Nederlandse universiteiten en hogescholen, o.a. ook aan de Hogeschool van Amsterdam (BNR Webredactie, 2018). Uit die resultaten blijkt dat zestig procent van de studenten in het hoger onderwijs de taaltoets Nederlands de eerste keer niet haalt. Dat ook studenten die afstuderen aan de HvA moeite hebben met taalvaardigheid kan geconcludeerd worden aan de hand van de resultaten van onderzoeken naar schrijfvaardigheid in afstudeerwerken (Kwakman, Stiekema & Van der Hoeven, 2018; Blauw, Kwakman & Van der Hoeven, 2016). Uit die onderzoeken blijkt dat de helft of meer van de geanalyseerde afstudeeropdrachten niet aan de schrijfvaardigheidseisen van het hbo voldoen. Bovendien geven de docenten van vijf HvA faculteiten aan dat volgens hen maar 20% van de studenten die afstuderen taalvaardig genoeg zijn om hun beroep uit te oefenen (Eijgelshoven, Rameckers & Tuhuteru, 2015).

De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015) noemt taalvaardigheid "onmisbaar voor 21ste eeuwse competenties", en de 21ste eeuwse competenties zijn onmisbaar voor de student van

tegenwoordig. Taalvaardigheid wordt door de Raad beschouwd als “een noodzakelijke voorwaarde voor studiesucces” (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015). In het kader hiervan pleit Van Oostendorp (BNR Webredactie, 2018) voor de actieve benadering van taalvaardigheid in het hoger onderwijs en benadrukt daarbij de actieve rol die de opleidingen en de docenten daarin zouden moeten nemen. Het is relevant voor opleidingen om te onderzoeken of en in hoeverre die actieve rol wordt ingevuld. Met andere woorden: of de aangeboden taalondersteuning passend is. In het kader van zelfstandigheid van studenten op een hbo is met name interessant om te kijken welke strategieën aan studenten worden aangeboden om zelfstandig de eigen taalvaardigheid te verbeteren. Deze vraag is het meest prangend voor het eerste studiejaar, waarin de uitval van de studenten volgens interne HvA data het grootst is, variërend van 25 tot 70 procent.

## 1.2 Doelstelling

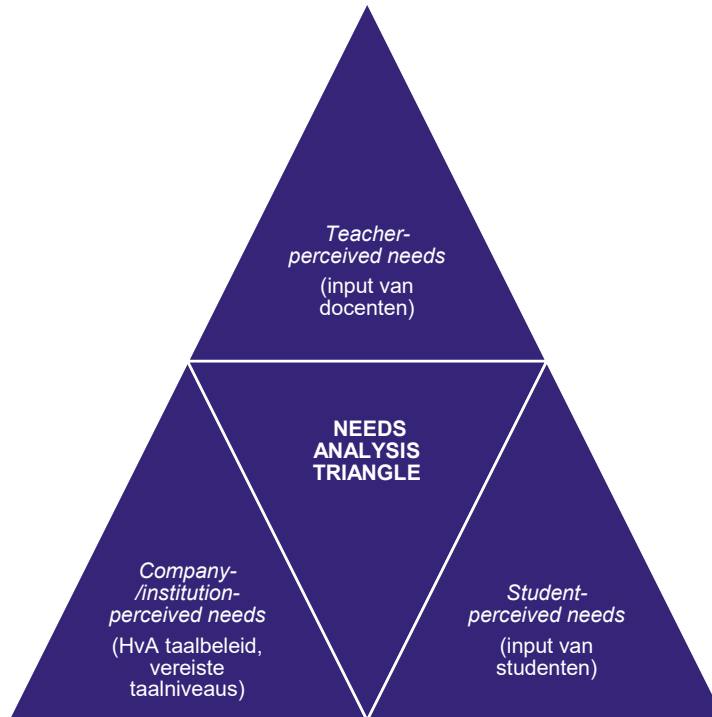
Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen wat de eerstejaarsstudenten van het Cluster Talen hebben ervaren aan taalondersteuning en wat ze nog wensen op dit gebied. Met taalondersteuning worden de kennis en vaardigheden bedoeld die aangeboden zijn in het curriculum om studenten hun eigen taalvaardigheid zelfstandig te laten vergroten. Om te kunnen bepalen wat de behoeftes en wensen van talenstudenten zijn op het gebied van taalondersteuning wordt er een behoefteanalyse uitgevoerd bij de opleidingen Nederlands, Frans, Duits en Engels. De verzamelde data worden vervolgens gebruikt om het bestaande curriculum tegen het licht te houden en te bekijken in hoeverre de inhoud van het curriculum overeenkomt met de ervaren taalondersteuning en de vastgestelde behoeftes van studenten (zie ook Brown, 1995).

In dit onderzoek worden studenten Nederlands en Engels alleen bevroegd over hun taalondersteuningsbehoeftes voor de taal die ze studeren.<sup>1</sup> Studenten Frans en Duits zullen daarentegen naast de studietaal ook hun behoeftes uiten voor het Nederlands. Voor dit verschil is gekozen omdat een substantieel deel van het curriculum bij de opleidingen Frans en Duits in het Nederlands plaatsvindt, terwijl dit niet het geval is bij de opleiding Engels. In dit onderzoek wordt studenten gevraagd naar taalondersteuningsbehoeftes voor lezen, luisteren, woordenschat, spreken en schrijven. De uitkomsten van de behoefteanalyse zullen dienen om het gesprek met docententeams van de talenopleidingen aan te gaan over het aanbod van de taalondersteuning en mogelijke aanpassingen binnen het curriculum. Naast de behoeftes van de studenten wordt er, in het kader van *de behoefteanalyse driehoek* (Hoadley-Maidment, 1983) zoals te zien in Figuur 1, ook ruimte gecreëerd voor de reactie en het perspectief van de docenten, die binnen de onderwijsinstelling naast studenten de andere belangrijke partij zijn bij dit proces.

---

<sup>1</sup> Een uitzondering hierop is dat bij de opleiding Engels de studenten naar hun Nederlandse taalondersteuning is gevraagd bij de Nederlandstalige module Ontwikkeling van de Adolescent (OvdA). Bij die module leveren de studenten Engels een Nederlands verslag in.





Figuur 1: De behoefteanalyse driehoek (Hoadley-Maidment, 1983)

De probleemstelling en het doel van dit onderzoek leiden tot de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre ervaren eerstejaarsstudenten van de lerarenopleidingen Duits, Engels, Frans en Nederlands dat ze voldoende kennis en vaardigheden aangeleerd hebben gekregen om hun taalvaardigheid zelfstandig te verbeteren?

Deze onderzoeksvraag is erop gericht in kaart te brengen welke taalondersteuning eerstejaarsstudenten van de lerarenopleidingen Duits, Engels, Frans en Nederlands ervaren en welke taalondersteuning ze wensen om hun taalvaardigheid zelfstandig te verbeteren.

## 2. Methode

### 2.1 Type onderzoek

Dit onderzoek is probleem-analytisch van aard (Enthoven & Oostdam, 2014), omdat in kaart wordt gebracht of en in hoeverre de aangeboden taalondersteuning bij de opleidingen Frans, Duits, Engels en Nederlands een probleem vormt.

In dit onderzoek worden zowel kwantitatieve (in de vorm van een vragenlijst) als kwalitatieve data (in de vorm van open vragen in de vragenlijst, focusgroepen en workshops) verzameld. Kwantitatieve en kwalitatieve data hebben verschillende voor- en nadelen. Door het verzamelen van verschillende soorten data kan er meer inzicht in het probleem verkregen worden en kan het probleem vervolgens ook beter wordt begrepen (Cresswell & Cresswell, 2018).

Om een behoefteanalyse zo zorgvuldig mogelijk te kunnen uitvoeren, moet data verzameld worden met behulp van verschillende instrumenten en bronnen (Long, 2005). In dit onderzoek is dat gedaan en is gebruik gemaakt van een sequentiële gemengde onderzoeksmethode waarin de kwalitatieve dataverzameling, de focusgroepen, volgen op de kwantitatieve dataverzameling via de vragenlijst (zie bijvoorbeeld Saunders e.a., 2011; Cresswell & Cresswell, 2018).

### 2.2 Deelnemers

Aan dit onderzoek namen zowel studenten als docenten van het Cluster Talen deel. Studenten vulden een vragenlijst in en namen deel aan focusgesprekken (zie instrumentensectie), en docenten vulden een deel van de vragenlijst in - zoals zij dachten dat de gemiddelde student dat had gedaan - en namen deel aan een teamworkshop.

#### 2.2.1 Studenten

Alle eerstejaars studenten van de talenopleidingen (343 studenten) zijn via hun mentoren benaderd om een vragenlijst in te vullen. Hiervan hebben 123 eerstejaarsstudenten deelgenomen aan de vragenlijst. In Tabel 1 staat vermeld hoeveel studenten per opleiding (een deel van) de vragenlijst hebben ingevuld onderverdeeld in geslacht en soort opleiding. Tevens is per subgroep tussen haken aangegeven hoeveel procent van het totaal aantal deelnemers het betreft. Vijf eerstejaarsstudenten hebben ook deelgenomen aan de focusgroep. Dit waren vier voltijd studenten Engels (2 mannen en 2 vrouwen) en één deeltijd student Nederlands (vrouw).

Tabel 1: De kenmerken van de deelnemende eerstejaarsstudenten

Lerarenopleiding	Deelnemers*	Geslacht		Soort opleiding	
		Man	Vrouw	Voltijd	Deeltijd
Duits	5 (45%)	1	4	5	0
Engels	66 (41%)	22	44	64	2
Frans	12 (63%)	2	10	12	0
Nederlands	40 (41%)	8	32	14	26
<b>Totalen</b>	123	33	90	95	28

\* Tussen haken is weergegeven hoeveel procent van het totaal aantal deelnemers van de opleiding het betreft.

### 2.2.2 Docenten

Naast studenten waren ook docenten actief betrokken bij dit onderzoek. De respons van de docenten werd net zoals bij studenten gegenereerd op basis van zelfselectie. Een overzicht van de docenten die deelnamen aan de docentenvragenlijst en de workshop is te vinden in Tabel 2.

Tabel 2: Deelnemende docenten

Lerarenopleiding	Totaal actieve docenten	Deelnemers vragenlijst*	Deelnemers workshop*
Duits	5	3 (60%)	5 (100%)
Engels	34	13 (38%)	20 (59%)
Frans	7	6 (86%)	6 (86%)
Nederlands	25	10 (40%)	8 (32%)
<b>Totalen</b>	71	32	39

\* Tussen haken is bij de deelnemers aan de vragenlijst en de workshop weergegeven hoeveel procent van het totaal aantal deelnemers van de opleiding het betreft.

### 2.2.3 Privacy en etische aspecten

Het onderzoek voldeed aan de eisen van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG). De deelnemende studenten en docenten hebben toestemming gegeven (zie Bijlage A voor het toestemmingsformulier) voor het gebruik van de gegevens voor het onderzoek. In de vragenlijsten werden hun gegevens anoniem verwerkt, en de focusgroep werd vertrouwelijk uitgevoerd, zodat de privacy van de deelnemers volledig gewaarborgd bleef.

## 2.3 Instrumenten

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werd een vragenlijst afgenomen en werden focusgroep gesprekken gevoerd. Daarna vonden nog de workshops plaats.

### 2.3.1 Vragenlijst

De vragenlijst is één van de meest voorkomende methodes gebruikt in behoefteanalyseonderzoek (Long, 2005). In dit onderzoek werd een vragenlijst gebruikt om o.a. een relatief groot aantal potentiële respondenten te bereiken in een relatief korte tijd. De vragenlijsten die gebruikt zijn in dit onderzoek zijn opgesteld met behulp van onlineenquêtesoftware Qualtrics. De antwoorden zijn daardoor ook verzameld in automatisch-gegenereerde rapporten, wat de snelheid en nauwkeurigheid van de dataverzameling heeft bevorderd (Denscombe, 2010).

Tegelijkertijd bracht een online vragenlijst ook een aantal risico's met zich mee; ondanks het feit dat een aantal docenten de studenten de vragenlijst online lieten invullen tijdens de SLB-les aan de HvA, was de respons mogelijk lager dan die geweest zou zijn als de vragenlijst op papier werd afgenomen. Niet iedereen was namelijk bereid om de online vragenlijst in te vullen; een paar respondenten zijn tijdens het invullen afgehaakt, en een aantal studenten die niet aanwezig waren in de les reageerden niet op de mail met de uitnodiging die alsnog verstuurd werd. Bovendien blijven de antwoordmogelijkheden bij (online) vragenlijsten vaak beperkt en hebben deelnemers niet altijd de mogelijkheid om hun antwoorden toe te lichten (Denscombe, 2010). Met dit nadeel van vragenlijsten is rekening gehouden door het opnemen van gefocuste, specifieke items die eenduidig door de deelnemers zijn te interpreteren. Hiernaast is bij het opstellen van de vragenlijst ook rekening gehouden met het vermijden van twee vragen in één en met moeilijke terminologie. Dit alles om dubbelzinnigheid en onduidelijkheid te voorkomen (Long, 2005).

De vragenlijst voor studenten bestond uit twee onderdelen (zie Bijlage B) – persoonlijke gegevens en vaardigheden. Het onderdeel persoonlijke gegevens bevatte twaalf vragen m.b.t. de demografische samenstelling van de respondentengroep. Er werd gevraagd naar geboortedatum en -land, geslacht, onderwijsachtergrond en taalachtergrond van de studenten.

Het tweede onderdeel ging over vijf (deel)vaardigheden – lezen, luisteren, woordenschat, spreken en schrijven – en daaraan gekoppeld de ervaren en gewenste taalondersteuning in het eerste semester van het eerste studiejaar. De vragenlijst ging met name over de kennis en vaardigheden die studenten aangeleerd hebben gekregen om hun eigen taalvaardigheid te kunnen verbeteren.

Per vaardigheid werden er een aantal vragen gesteld (zie Tabel 3) in de vorm van concreet geformuleerde items. Er werd bewust niet gekozen voor breed geformuleerde vragen (bv. Heb je genoeg taalondersteuning ervaren op het gebied van lezen?), maar voor concrete vragen over specifieke kennis en vaardigheden waarvan uit de literatuur bekend is dat ze een belangrijke rol spelen bij taalverwerving. Door het vragen van concrete items kan makkelijker de vertaalslag worden gemaakt naar eventuele onderwijsaanpassingen.

De vragenlijstitems waren gesplitst in twee categorieën, namelijk ervaren en gewenste ondersteuning, en elk van de twee categorieën werd door studenten beoordeeld op een 5-punts Likertschaal met frequentie als de richtlijn voor de in de Likertschaal gebruikte termen. Als de studenten taalondersteuning heel vaak hebben ervaren, moesten ze voor 5 kiezen; was dat nooit het geval, dan kozen ze voor 1. De optie 'soms' (3) fungeerde als het middelpunt (zie Figuur 2 voor voorbeeld).

De kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten (bv. advertentie, nieuwsbericht, recensie) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figuur 2: Voorbeeld van een item van de deelvaardigheid schrijven

Een overzicht van de inhoud van de vragenlijst is te vinden in Tabel 3. Hierin staat per deelvaardigheid het aantal items weergegeven en een voorbeelditem. In Bijlage C zijn alle items per deelvaardigheid te vinden. In deze bijlage wordt ieder item ook verantwoord op basis van taaldidactiek/taalonderzoek en gekoppeld aan het ERK.

Tabel 3: De inhoud van de vragenlijst

Deelvaardigheid	Aantal items	Voorbeelditem
Lezen	5	De kennis van signaalwoorden (bv. dus, daarom, omdat) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen
Luisteren	3	Hoofd- en bijzaken onderscheiden in de gesproken tekst van de docent
Woordenschat	3 + 2	Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen

		(bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord, hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.).
Spreken	4 (2 bij Nederlands)	Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies
Schrijven	6	Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.

De vragenlijsten voor studenten Duits, Engels en Frans bevatten maximaal 23 meerkeuze items (21 + 2 mogelijke aanvullende vragen over woordenschat). De vragenlijst voor studenten Nederlands bevatte 2 items minder die over uitspraak en het toepassen van spreekvaardigheidsstrategieën gaan en die voor studenten Nederlands, in de meeste gevallen moedertaalsprekers, niet relevant zijn. Hiernaast hebben studenten Duits en Frans ook items over hun vaardigheden in het Nederlands beantwoord, omdat bepaalde vakken van hun opleidingen ook in het Nederlands gegeven worden. Studenten Engels hebben twee aanvullende open vragen beantwoord over hun taalvaardigheid Nederlands bij de Nederlandstalige module Ontwikkeling van de Adolescent. Alle studenten kregen ten slotte nog twee vragen over het gebruik van hun meertalige repertoire in de les, omdat het benutten van meertaligheid van studenten binnen de talenopleidingen aan de HvA een belangrijk speerpunt is.

### 2.3.2 Focusgroepen/interview

Om de antwoorden uit de vragenlijst aan te vullen en te verduidelijken werd er dieper ingegaan op bepaalde aspecten van de vragenlijst tijdens een focusgroep, oftewel een interactief groeps gesprek. De focusgroep vond plaats aan de HvA in juli 2019, na het afnemen en verwerken van de vragenlijstdata.

De focusgroep bestond uit vijf studenten (vier Engels en één Nederlands) die in de vragenlijst aangaven dat ze bereid waren om vrijwillig deel te nemen aan een (vervolg)groeps gesprek. Het gesprek van 120 minuten werd opgenomen. De interviewer (onderzoeker van het project) heeft een aantal vragen van tevoren voorbereid (zie Bijlage G voor leidraad focusgroep) en de interactie binnen de groep gestuurd aan de hand van open vragen.

Het hoofddoel van de focusgroep was het bespreken van knelpunten of vragenlijstitems met onduidelijke uitkomsten, en het verder toelichten van eigen antwoorden op de vragen in de vragenlijst. Daarnaast werden er ook aanvullende vragen aan studenten gesteld, bijvoorbeeld over taalondersteuning bij

modules die geen taalvaardigheidsmodules zijn. Ook kregen studenten de ruimte om met eigen aanvullingen te komen en met elkaar in gesprek te gaan.

### **2.3.3 Vragenlijst voor docenten**

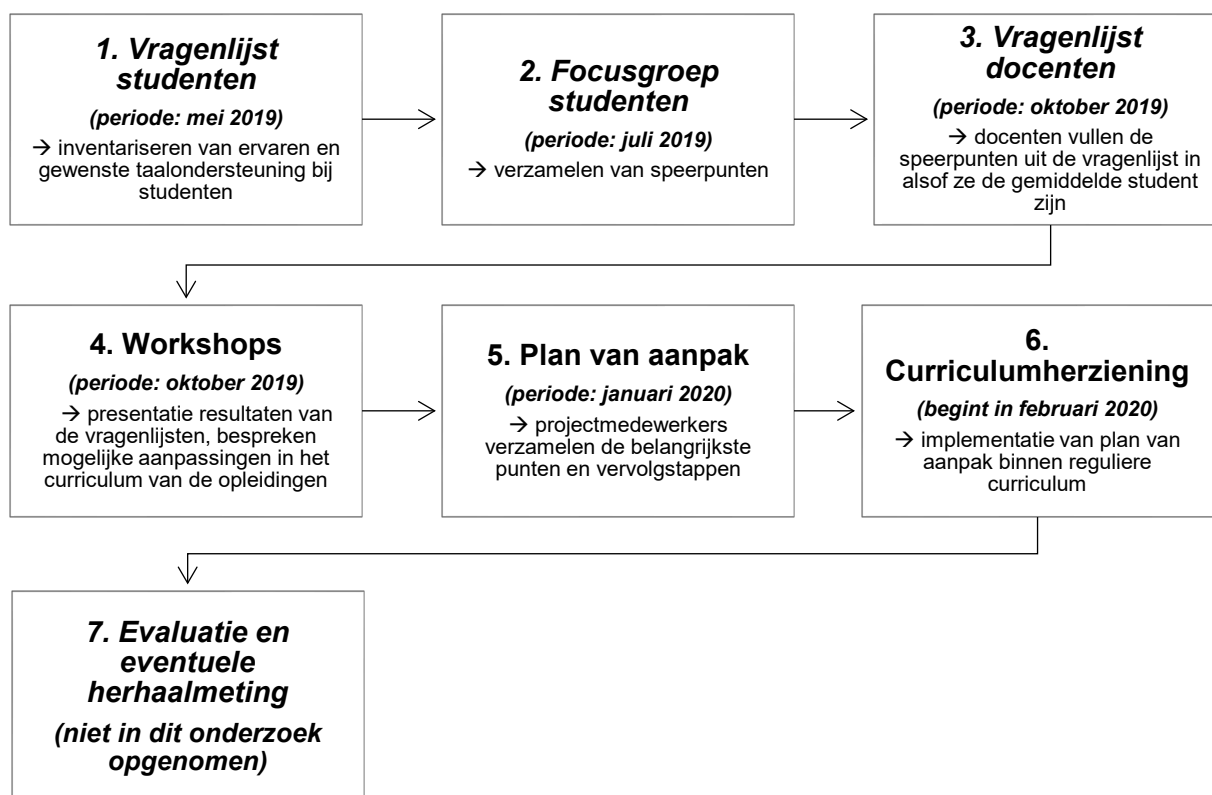
Aangezien docenten de behoeftes van studenten mogelijk anders inschatten dan de studenten zelf en ook omdat ze mogelijk een andere visie hebben op taalondersteuning dan studenten (zie bijvoorbeeld West, 1994) zijn de docenten van het Cluster Talen in de gelegenheid gesteld om na te denken over de behoeftes van hun studenten en de taalondersteuning in het curriculum. Docenten kregen een vragenlijst voorgelegd (zie Bijlage D voor een voorbeeld (van de opleiding Engels)) met de belangrijkste items (10 tot 12 items) die naar voren kwamen uit de resultaten van de vragenlijst voor studenten (zie Hoofdstuk 3 van dit rapport). Het ging om kennis en vaardigheden die belangrijk bleken te zijn volgens studenten, of kennis en vaardigheden die weinig aan bod waren gekomen, maar wel waren gewenst. De docenten moesten zich in de student verplaatsen en de vragenlijst invullen zoals zij dachten dat de gemiddelde student de vragenlijst had ingevuld. De vragenlijst voor de docenten werd online afgenomen, wederom met behulp van de onlineenquêtesoftware Qualtrics. Naast het beantwoorden van de meerkeuzevragen kregen docenten ook de mogelijkheid om hun antwoorden toe te lichten door hun opvattingen te delen in een commentaarvak.

### **2.3.4 Workshop voor het team**

Nadat de antwoorden van zowel studenten als docenten verzameld waren, vonden drie workshops plaats: één met het team Nederlands, één met de teams Duits en Frans, en één met het team Engels. Elke workshop duurde 60 minuten, waarvan de eerste 20 minuten werden besteed aan een korte presentatie van het onderzoek en de resultaten van de dataverzameling, zowel die van studenten als die van docenten. In de daaropvolgende 40 minuten gingen de docenten onder leiding van de projectmedewerkers aan de slag met de speerpunten die naar voren kwamen uit de studentenvragenlijst en focusgroep; ze gingen met elkaar in gesprek over de resultaten van de behoefteanalyse om vast te stellen of er aanpassingen nodig zijn binnen de bestaande modules om aan de taalondersteuningsbehoeftes van studenten tegemoet te komen (zie Bijlage E voor een voorbeeld van een workshop). De wijze waarop de workshop uitgevoerd werd verschilde per opleiding, en de uitkomsten van de workshop werden opgenomen in een plan van aanpak, zie Bijlage F voor het format.

## 2.4 Procedure, dataverzameling en data-analyse

Het model dat is weergegeven in Figuur 3, toont de opzet van het onderzoek en de genomen stappen. De eerste stap betrof de afname van de vragenlijsten bij studenten in mei 2019. In april werden alle eerstejaarsmentoren van de vier lerarenopleidingen Talen via email benaderd om te helpen door hun mentorstudenten de vragenlijst te laten invullen tijdens één van hun SLB-lessen. Vervolgens kregen de mentoren een vragenlijstuitnodiging en instructies, en ze lieten weten op welke dag ze hun groep de vragenlijst zouden laten invullen. De studenten vulden in ongeveer 20 minuten de vragenlijst met hun laptops in (Stap 1 van Figuur 3). De vragenlijst begon met een introductiepagina met instructies en informatie over privacy. Daarna gingen de studenten aan de slag met de vragen.



Figuur 3: De stappen genomen in dit onderzoek

In mei is de vragenlijst geanalyseerd. Eerst werd er een lijst gemaakt met de namen van de studenten die deel wilden nemen aan de focusgroep en daarna werd het rapport met verzamelde antwoorden geraadpleegd in Qualtrics. De antwoorden werden in de vorm van tabellen en grafieken ingedeeld per opleiding (en verder per vaardigheid). De resultaten werden in frequentietabellen en staafdiagrammen gezet.



Om de belangrijkste resultaten uit de vragenlijst te halen werd er eerst gekeken naar het percentage studenten dat voor een bepaalde antwoordcategorie (nooit, zelden, soms, vaak of heel vaak) had gekozen, zowel voor ervaren ondersteuning als voor gewenste ondersteuning. De antwoorden 'nooit' en 'zelden' werden bij elkaar opgeteld, en hetzelfde geldt voor 'vaak' en 'heel vaak', zodat er drie antwoordcategorieën ontstonden (nooit-zelden, soms, vaak-heel vaak). De verhoudingen tussen de antwoorden leidden tot de volgende classificatie van de items:

- Aandachtspunt – aanpassing nodig

Als er verschil was in de antwoordcategorie die het vaakst was gekozen bij ervaren en gewenste taalondersteuning, dan was dat item een aandachtspunt/speerpunt mits er minimaal 10 procent verschil was in studenten die voor de verschillende antwoordopties (nooit-zelden en vaak-heel vaak) binnen dezelfde categorie (ervaren of gewenst) hadden gekozen. Kortom, het verschil tussen de studenten die bij ervaren ondersteuning nooit of zelden kozen en de studenten die bij ervaren ondersteuning vaak of heel vaak kozen moest minimaal 10% zijn zodat er sprake was van een duidelijk verschil in voorkeur tussen de scores. Binnen deze categorie vallen items waarbij ondersteuning weinig ervaren is maar wel vaak gewenst.

- Geen aanpassing nodig

Als dezelfde antwoordcategorie het vaakst was gekozen bij ervaren en bij gewenste ondersteuning en er wederom minimaal 10 procent verschil was tussen de twee antwoordopties (nooit-zelden en vaak-heel vaak), is er waarschijnlijk geen aanpassing in het curriculum nodig. Binnen deze categorie vallen dus items waarbij ondersteuning veel ervaren is en ook veel gewenst.

- Geen conclusie mogelijk

Als de percentages m.b.t. gewenste en ervaren ondersteuning even hoog waren en niet meer dan 10% uit elkaar liepen binnen de twee categorieën, wat betekent dat ongeveer even veel studenten voor nooit of zelden kozen als voor vaak en heel vaak bij bijvoorbeeld ervaren ondersteuning, werd het item meegenomen naar de focusgroep voor verheldering. Als er bij de opleiding geen focusgroep plaatsvond, dan was verheldering helaas niet mogelijk en werd er geen conclusie getrokken.

Na de data-analyse werden de studenten die hadden aangegeven deel te willen nemen aan de focusgroep benaderd en uitgenodigd voor het gesprek. Het uitgangspunt voor het gesprek, dat plaatsvond in juli 2019 (Stap 2 van Figuur 3), waren de items uit de vragenlijst waarover de groep verdeeld leek te zijn (categorie 3, Geen conclusie mogelijk), en aanvullende vragen over taalondersteuning in het eerste jaar (zie Bijlage G voor leidraad focusgroep). Voordat het gesprek begon kregen de studenten een toestemmingsformulier over privacy dat ze moesten lezen en ondertekenen om

deel te mogen nemen aan het gesprek. Na het gesprek heeft de onderzoeker het volledige gesprek getranscribeerd en de antwoorden van deelnemers werden vervolgens inductief gecodeerd om structuur aan te brengen en belangrijke thema's te bepalen (zie bijvoorbeeld Saunders e.a., 2011).

De data van de focusgroep werden daarna gecombineerd met de data gegenereerd door de vragenlijst om een zo compleet mogelijk beeld te creëren van de behoeftes van de eerstejaarsstudenten. Op grond hiervan werden tien tot twaalf speerpunten geformuleerd, items uit de vragenlijst en focusgroep die aan de hand van de reacties van de studenten bijzondere aandacht van de opleidingen verdienen tijdens de herziening van het curriculum. Er werd voor een beperkt aantal speerpunten gekozen vanwege beperkte tijd bij de opleidingen en docenten.

Vervolgens werden de speerpunten opgenomen in de vragenlijst voor docenten, die online werd afgenomen in oktober 2019 (Stap 3 van Figuur 3). Omdat de rol van docent centraal staat in het proces van curriculumvernieuwing, werd er aan docenten gevraagd om de tien tot twaalf geselecteerde vragen – de speerpunten – uit de vragenlijst voor de studenten te beantwoorden zoals ze verwachtten dat hun gemiddelde studenten dat hadden gedaan. De bedoeling was om te kijken in hoeverre de docenten inzicht hebben in voorkeuren en ervaring van hun studenten, wat hun opvattingen daarover waren en wat volgens de docenten nodig was om het huidige curriculum te verbeteren.

De antwoorden van de docenten werden daarna vergeleken met de antwoorden van studenten, en gepresenteerd aan de teams van de vier opleidingen tijdens de workshops. In de workshops (Stap 4 van Figuur 3) gingen vervolgens, onder leiding van de onderzoekers, de docenten aan de slag met de speerpunten. De uitkomsten van de workshop werden opgenomen in een plan van aanpak (Stap 5 van Figuur 4, zie Bijlage F voor een voorbeeld) voor curriculumherziening in het eerste semester van studiejaar 2020-2021 (Stap 6 van Figuur 3). Het is wenselijk om na het implementeren van een curriculumherziening een evaluatie uit te voeren, eventueel met een herhaalmeting, om vast te kunnen stellen wat de herziening precies heeft opgeleverd (Stap 7 van Figuur 3) ten opzichte van de startsituatie en de eerste meting. Deze laatste stap is nog niet in dit onderzoek opgenomen.

## 3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten en de focusgroep gepresenteerd. De resultaten laten de ervaren en de gewenste taalondersteuning per opleiding zien. Bij de opleidingen Duits, Engels en Frans worden naast de studietaal ook de data over taalvaardigheid Nederlands gepresenteerd. Gezien de omvang van het onderzoek, het aantal items in de vragenlijst en de leesbaarheid van dit rapport, worden alleen de belangrijkste resultaten gepresenteerd in de vorm van speerpunten per opleiding. Bij de opleidingen Engels en Nederlands worden ook de data van de focusgroep toegevoegd.

De samenvatting per opleiding wordt in een tabel weergegeven, met daarin een overzicht van de speerpunten en een van de volgende drie taalondersteuningscategorieën: veel ervaren en veel gewenst, weinig ervaren en veel gewenst, en weinig ervaren en weinig gewenst. De categorie veel ervaren en weinig gewenst was nooit van toepassing en is daarom ook niet geplaatst in de tabellen.

Bij elk item wordt aangegeven wat de vragenlijstscore van de studenten (S) en docenten (D) is, zodat ze makkelijk met elkaar te vergelijken zijn. Als S en D in dezelfde taalondersteuningscategorie staan, dan is er overlap tussen de antwoorden van studenten en docenten.

### 3.1 Lerarenopleiding Duits

#### 3.1.1 Taalvaardigheid Duits – Speerpunten

Bij de lerarenopleiding Duits worden de vakken in het Duits en het Nederlands gegeven. De HvA-brede vakken zoals de Beroepsopdrachten en Ontwikkeling van de Adolescent worden in het Nederlands gegeven, en studenten leveren zowel Duitstalige als Nederlandstalige producten in. Vakinhoudelijke vakken en taalvaardigheidsvakken worden in het Duits gegeven en getoetst.

De lerarenopleiding Duits is een kleine opleiding en de vragenlijst werd ingevuld door 5 voltijd studenten. Dit is een vrij laag aantal, maar toch laat het bepaalde trends binnen de opleiding zien. In Tabel 4 zijn de speerpunten van de opleiding Duits weergegeven. De uitgebreide resultaten van de opleiding Duits zijn te vinden in Bijlage H.

Uit Tabel 4 blijkt dat studenten Duits voornamelijk behoefte hebben aan ondersteuning op het gebied van spreken en schrijven. Ze ervaren en wensten veel ondersteuning op drie speerpunten die te maken hebben met spreekvaardigheid en uitspraak, namelijk presentaties geven, spreekvaardigheidsstrategieën toepassen en strategieën om uitspraak en intonatie zelfstandig te kunnen verbeteren. Ook gaven de studenten aan dat ze genoeg ondersteuning ervaren, en dit ook wensen, op de verschillende aspecten

van woordkennis en hoe die aspecten zelfstandig geleerd en toegepast kunnen worden. Dat geldt ook voor twee items bij de vaardigheid schrijven – fasen van het schrijfproces doorlopen en zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten.

De twee belangrijkste twee punten die naar voren komen uit Tabel 4 en die mogelijk aanpassingen nodig hebben in het curriculum (aangezien allebei minder ervaren dan gewenst zijn) zijn bij de vaardigheid schrijven kennis over tekstconventies opdoen en die kunnen toepassen in het schrijven en bij de vaardigheid lezen de kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden. Het eerste item scoorde ook hoog voor het Nederlands (zie volgende sectie) en wordt door studenten Duits in allebei de talen dus als belangrijk beschouwd.

De docenten lijken de behoeftes van hun studenten goed te kunnen inschatten; de scores van studenten en docenten overlappen zeven van de tien keer. In twee gevallen gaven docenten lagere scores (weinig ervaren en veel gewenst) dan studenten, namelijk voor de items over presentaties geven en zelfstandig eigen geschreven teksten verbeteren, en één keer, bij het speerpunt over tekstconventies, verschilde het antwoord van studenten (weinig ervaren, veel gewenst) substantieel van het antwoord gegeven door de docenten (weinig ervaren, weinig gewenst)

Tabel 4: Taalvaardigheid Duits – Opleiding Duits

<b>Vaardigheid</b>	<b>Speerpunten</b>	<b>Veel ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en weinig gewenst</b>
<i>Lezen</i>	De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden		<b>S D</b>	
<i>Woordenschat</i>	Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen	<b>S D</b>		
	Onbekende woorden opzoeken in een woordenboek			<b>S D</b>
	Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden			<b>S D</b>
<i>Spreeken</i>	Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied	<b>S</b>	<b>D</b>	
	Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (bv. iets in andere woorden omschrijven, vragen voor verheldering als je iets niet begrijpt)	<b>S D</b>		
	Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren	<b>S D</b>		
<i>Schrijven</i>	Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven		<b>S</b>	<b>D</b>
	Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen ( <i>geldt ook voor het Nederlands</i> )	<b>S D</b>		
	Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.	<b>S</b>	<b>D</b>	

\* S staat voor de vragenlijstscore van *studenten* en D staat voor de vragenlijstscore van *docenten*.

### 3.1.2 Taalvaardigheid Nederlands – Speerpunten

Naast taalvaardigheid in het Duits werd er bij de opleiding Duits ook gekeken naar taalvaardigheid in het Nederlands, aangezien het Nederlands ook de voertaal is binnen de opleiding. De speerpunten van de opleiding Duits voor de taalvaardigheid in het Nederlands zijn weergegeven in Tabel 5. Voor taalvaardigheid in het Nederlands zijn er drie speerpunten geformuleerd die aandacht en/of mogelijke aanpassingen in het curriculum verdienen, en alle drie punten overlappen met de drie speerpunten voor Duitse taalvaardigheid, met vergelijkbare scores.

Tabel 5: Taalvaardigheid Nederlands – Opleiding Duits

<b>Vaardigheid</b>	<b>Speerpunten</b>	<b>Veel ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en weinig gewenst</b>
<i>Lezen</i>	De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden		<b>S</b>	<b>D</b>
<i>Spreken</i>	Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied		<b>S</b>	<b>D</b>
<i>Schrijven</i>	Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen	<b>S</b>		<b>D</b>

\* S staat voor de vragenlijstscore van studenten en D staat voor de vragenlijstscore van docenten.

Uit Tabel 5 blijkt namelijk dat goed kunnen samenvatten (vaardigheid lezen) en gestructureerde presentaties geven (vaardigheid spreken) allebei behoren tot de categorie 'weinig ervaren en veel gewenst', net als bij de taalvaardigheid in het Duits. Daarnaast wordt het doorlopen van de fasen van het schrijfproces veel ervaren en ook veel gewenst.

### 3.1.3 Workshop team Duits

Het team Duits (5 docenten) heeft tijdens de workshop de resultaten van de vragenlijsten bestudeerd en op basis daarvan een aantal inzichten en actiepunten voor mogelijke curriculaire herziening geformuleerd. Die punten zijn opgenomen in een plan van aanpak. Omdat het team zo klein is, werden de punten besproken in de vorm van een teamvergadering.

De lerarenopleiding Duits is nog in opbouw; het programma van het derde jaar wordt volgend studiejaar (2020-2021) voor het eerst aangeboden, en dit biedt ook kansen op gebied van curriculumherziening. Naast de leerlijnen als 'Literatur und Kultur' en 'Zielsprache Deutsch = Verkehrssprache' zal ook de leerlijn 'Lezen en schrijven op hbo-niveau' verder uitgebouwd worden. Aan de hand van de actiepunten die naar voren zijn gekomen (bv. samenvatten en presentaties geven) is al een begin gemaakt in de vorm van de volgende stappen:

- In jaar 1 zit bijvoorbeeld de vaardigheid gestructureerd schrijven in de module 'Aktiv Deutsch'. In jaar 2 leren studenten samenvatten op basis van vak-artikelen in het Duits.
- In Beroepsopdracht 1 geven studenten een mini-les in het Nederlands, en deze vaardigheid (presenteren) wordt verdiept in BO2. In de vakken 'Landeskunde' en 'Literatur' wordt er ook in het Duits gepresenteerd.

Daarnaast hebben docenten Duits ook concreet aangegeven in welke bestaande modules ze de speerpunten verder zullen opnemen. Tabel 6 bevat een overzicht van de mogelijke aanpassingen.

Tabel 6: Opbrengsten workshop en input voor het plan van aanpak – Lerarenopleiding Duits

Samenvatten	Tekstconventies en schrijven
<ul style="list-style-type: none"> <li>• In de module 'Landeskunde' worden studenten voorbereid op samenvatten, onder andere door het onderscheid tussen hoofd- en bijzinnen.</li> <li>• In de module 'Spracherwerb 3' zullen de studenten samenvatten in het Duits (B2 lezen, B1+ schrijven).</li> <li>• In Beroepsopdracht 1 zullen studenten teksten lezen en samenvatten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Beroepsopdracht 1 zullen studenten oefenen met structuur herkennen in Nederlandse teksten. Ze zullen ook leren om samenhang aan te brengen in Nederlandse teksten en om hun teksten op samenhang te verbeteren met behulp van de schrijfdidactiek Gefocuste Revisie (Welie, 2017; Welie &amp; Gabrovšek-Sanders, 2019).</li> <li>• In de module 'Spracherwerb 1' zullen studenten een brief schrijven.</li> </ul>

De docenten Duits zijn nog op zoek naar een plek in hun programma voor het teksttype 'reflectieverslag', een tekstsoort met eigen conventies die centraal staat in het opleiden van leraren. Ze zullen de opdracht met een reflectieverslag waarschijnlijk integreren in de SLB-PPO-lijn. Bovendien zijn ze ook aan het nadenken of ze woordenboekgebruik ook zouden integreren in het curriculum en het nog iets explicieter

aanbieden. Studenten gaven aan dat ze daar weinig behoefte aan hebben, maar dit heeft docenten aan het denken gezet of dat wel terecht is.

## 3.2 Lerarenopleiding Engels

### 3.2.1 Taalvaardigheid Engels – Speerpunten

Bij de lerarenopleiding Engels worden de eerstejaarsvakken, met de uitzondering van Ontwikkeling van de Adolescent (OvdA), in het Engels gegeven. Studenten leveren in de meeste gevallen, met uitzondering van OvdA en een deel van de BO2-opdracht, ook Engelstalige producten in, en de toetsen worden ook in het Engels afgenomen.

De lerarenopleiding Engels is de grootste opleiding van het Cluster Talen; de vragenlijst werd ingevuld door 62 voltijd studenten en 2 deeltijd studenten. Omdat het aantal deeltijdstudenten zo laag was, en de twee studenten ook niet alle vragen hebben beantwoord, zijn deze twee studenten meegenomen in de antwoorden van de voltijdstudenten.

Aan de hand van de resultaten van de vragenlijst zijn er een aantal speerpunten naar voren gekomen, te zien in Tabel 7. De gedetailleerde scores zijn in Bijlage I te vinden.

Uit Tabel 7 blijkt dat studenten aangaven dat ze bij de vaardigheid lezen veel ondersteuning ervaren en wensen op het gebied van samenvatten en hoofd- van bijzaken kunnen onderscheiden. Het zou dan ook niet wenselijk zijn dat deze vaardigheden in een hernieuwd curriculum minder aandacht krijgen.

Ook blijkt uit Tabel 7 dat spreekvaardigheid een belangrijk aandachtsgebied is bij deze opleiding. De studenten gaven aan dat ze veel behoefte hebben aan het leren geven van heldere en gestructureerde presentaties over onderwerpen die betrekking hebben op hun interessegebied (in dit geval vakinhoud en vakdidactiek), terwijl ze ondersteuning op dit gebied weinig ervaren. Ook in de focusgroep bleek dat studenten Engels spreken in de vorm van presentaties als belangrijk ervaren, hoewel studenten aangaven dat ze in de lessen nauwelijks presentaties hebben gegeven. Studenten gaven ook aan dat ze weliswaar vrij veel Engels hebben gesproken in de lessen, maar ook dat volgens hen vrij spreken in de les niet te vergelijken is met presentaties. Als docent ben je ook aan het presenteren voor de klas, dus studenten vinden het belangrijk een goed gestructureerd en helder verhaal te kunnen houden. Ze noemden ook het gebrek aan mondelinge toetsen als een lacune in het curriculum.



Tabel 7: Taalvaardigheid Engels – Opleiding Engels

<b>Opleiding Engels</b>	<b>Speerpunten per vaardigheid</b>	<b>Veel ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en weinig gewenst</b>
<i>Lezen</i>	De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden	<b>S D</b>		
	De kennis toepassen van hoe hoofd- van bijzaken onderscheiden kunnen worden in een tekst	<b>S D</b>		
<i>Woordenschat</i>	Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen	<b>D</b>	<b>S</b>	
	Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden			<b>S D</b>
<i>Spreken</i>	Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied		<b>S D</b>	
	Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren		<b>S D</b>	
	Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies	<b>S</b>		<b>D</b>
<i>Schrijven</i>	Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven		<b>S</b>	<b>D</b>
	Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen	<b>S D</b>		

	Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.	<b>S</b>	<b>D</b>	
	Het krijgen van effectieve feedback (specifiek, laat duidelijk zien wat je nog moet verbeteren en hoe) van docent of peer op eigen geschreven teksten aan de hand waarvan de teksten verbeterd kunnen worden	<b>S D</b>		

\* S staat voor de vragenlijstscore van studenten en D staat voor de vragenlijstscore van docenten.

Ook vonden ze actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies belangrijk, maar deze vaardigheid werd ook veel ervaren. Belangrijk bij spreekvaardigheid zijn ook uitspraak en intonatie, en het vermogen van studenten om ze zelfstandig te kunnen verbeteren. Volgens de studenten werd er vrij weinig aandacht besteed aan strategieën om uitspraak en intonatie zelfstandig te kunnen verbeteren, en bijna de helft van de studenten gaf aan dat ze dat vaak oftevel heel vaak zouden willen ervaren.

Wat betreft woordenschat en verschillende aspecten van woordkennis leken studenten verdeeld te zijn in hun ervaringen en wensen. Het item werd daarom meegenomen naar de focusgroep. Uit het gesprek bleek dat studenten weinig ondersteuning op dit gebied hebben ervaren. Ze gaven onder andere aan dat bij hen in de les werd gezegd dat: *“als je een moeilijk woord tegenkomt, schrijf hem op, leer zeven woorden per week, en dat is het enige wat er echt gedaan is. Verder hebben we er niet veel aan gedaan.”* Er werd tegen ze gezegd dat ze hun woordenschat moesten uitbreiden, maar ze vonden dat ze daar geen handvatten voor kregen: *“Bij ons was het ook: je moet je woordenschat uitbreiden, maar verder werd er niets gezegd van hoe, of wat goede methodes zouden zijn om dat te doen. Er zijn natuurlijk heel veel woorden die je kan leren, en dan is het onduidelijk van welke, ja, welke kant je op moet gaan.”* Ze stelden dat ze beoordeeld werden op hoe goed hun vocabulaire was, maar dat ze zelf niet goed wisten hoe ze het uitbreiden van hun woordenschat zelf aan zouden kunnen pakken. Dit betekent dat dit een potentieel aandachtspunt zou kunnen zijn voor de opleiding.

Verder kwamen op het gebied van schrijfvaardigheid de laatste drie speerpunten naar voren. Het eerste ging over het opdoen van kennis over tekstconventies, oftevel specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken, en de kennis toepassen in het schrijven. Aangezien de resultaten van de vragenlijst niet duidelijk waren, werd dit item ook verder besproken in de focusgroep. In het focusgroeps gesprek lieten de studenten weten dat ze dit soort kennis, en het toepassen daarvan, nuttig zouden vinden; *“[h]et is verstandig om daarmee om te leren gaan, want ook in het dagelijks leven zal je verschillende soorten teksten tegenkomen. Dus het is handig om te weten op welke manier je dit zou moeten lezen of schrijven.”* Dit betekent dat dit item ook een potentieel aandachtspunt is voor de opleiding.

Behalve de kennis over tekstconventies spraken studenten ook hun voorkeur uit voor meer ondersteuning op het gebied van reviseren, en de focusgroep bevestigt dat er op dit gebied nog winst te behalen is; dit zou wederom een potentieel aandachtspunt kunnen zijn.

Bij het item over het doorlopen van het schrijfproces waren studenten ook verdeeld en het focusgesprek zorgde in dit geval weer voor de nodige opheldering. Één student gaf aan dat dit (aanpak tot schrijven) alleen op één manier wordt aangeboden (in de vorm van het burger model) en dat zou niet voor iedereen nuttig zijn. De studenten hebben wel een outline gekregen, maar hebben verder niet over verschillende onderdelen van het schrijfproces geleerd – dat leerde één van de studenten wel op eigen initiatief van de Fulbright assistent. Studenten gaven aan behoefte te hebben aan meer structuur: *“Ik*

*denk dat als je de structuur laat zien per onderdeel, hoe de tekst opgebouwd moet zijn, dat je daar al heel veel winst mee kan boeken.”* In het kader hiervan werden ook verschillen tussen de studenten besproken: *“Veel dingen wist ik wel van het essay, maar dat wist ik door 5 havo, dat heb ik niet hier geleerd. Ik denk dat ze er van uit gaan dat je dat al weet. Maar er zijn ook mensen die dat nog niet wisten.”*

Afsluitend heeft het item over het krijgen van effectieve feedback op geschreven teksten ook hoge scores gekregen en wordt feedback ook als belangrijk beschouwd; studenten ervaren het (heel) vaak, maar wensen het ook (heel) vaak, wat dus betekent dat het aanbod passend is.

De docenten van de opleiding herkennen de behoeftes van de studenten goed, met overlappende scores bij zeven van de tien speerpunten. In twee gevallen blijken docenten te denken dat de studenten weinig ondersteuning ervaren en wensen (bijdrage leveren aan discussies – vaardigheid spreken, en kennis van tekstconventies – vaardigheid schrijven) en in één geval denken ze dat studenten soms tot vaak ondersteuning ervaren, terwijl studenten aangeven dat dat niet het geval is (leren over verschillende aspecten van woordkennis – vaardigheid woordenschat) en voor weinig ervaren en veel gewenst kiezen. De docenten zijn ook van mening dat studenten het zelfstandig verbeteren van eigen teksten (vaardigheid schrijven) weinig ervaren, maar de studenten geven juist aan dat ze veel ondersteuning krijgen op dit gebied. Zowel docenten als studenten geven aan dat ondersteuning in verband met reviseren (vaardigheid schrijven) vaak gewenst wordt.

### **3.2.2 Taalvaardigheid Engels – Aanvullende onderwerpen focusgroep**

In de focusgroep kwamen naast het bespreken van de items uit de vragenlijst ook nog twee aanvullende onderwerpen ter sprake, namelijk a en b.

#### **a. Taalondersteuning bij vakken die geen taalvaardigheidsvakken zijn**

Over het algemeen worden studenten gewezen op taal in schrijfproducten (bij Literatuur en BO1), en soms gebeurt dat ook in gesproken interactie; toch gaven ze aan dat ze meer feedback zouden kunnen gebruiken. Ze stelden dat het belangrijk is om zo snel mogelijk te weten of je aan de taaleisen van de opleiding voldoet, en stelden ook een nulmeting voor m.b.t. het taalniveau Engels, en niet alleen het Nederlands. Student 1 zei het volgende: *“Bij BO1 moesten we aan het begin van het jaar een brief schrijven waar je Nederlands op wordt beoordeeld, en dan als het helemaal fout was kreeg je extra Nederlandse ondersteuning, wat heel verstandig is. Ik denk dat ook zo iets gedaan zou moeten worden voor Engels, want heel veel mensen hebben nog niet het niveau dat ze [de opleiding] zouden willen dat we hebben, en ik denk dat door een brief ook in het Engels te laten schrijven dat je daar ook het niveau van het Engels kan bepalen, en dat zorgt dat mensen ook minder moeite zullen hebben met de taal als die nog extra ondersteuning erbij krijgen.”*

- b. Behandelde onderwerpen m.b.t. taalondersteuning waaraan studenten geen behoefte hadden

In hun reactie op deze vraag lieten studenten weten dat ze de onderwerpen zelf wel allemaal relevant vonden, maar dat de manier waarop schrijfvaardigheid getoetst werd vorig jaar niet op prijs werd gesteld. Ze moesten namelijk ter plekke een essay schrijven binnen 100 minuten, gebaseerd op bronnen (huiswerk artikelen), en ze vonden dat een dergelijke toetsvorm niet veel te maken heeft met hoe men schrijft en met schrijven als vaardigheid: *“Je voorbereiden en woordelijk je essay uit je hoofd leren is niet echt oefenen met essay schrijven.”*

Wat volgens de studenten ook niet per se nodig was, was het *listening to writing* gedeelte bij Argumentative Speaking and Writing (ASW) in semester 2. Studenten hadden daarvoor al samenvattingen geschreven van geschreven teksten (en dat vonden ze wel nuttig), en ze vonden samenvatten bij luisterteksten te veel van hetzelfde. Ze stelden voor om misschien meer ruimte te creëren voor een ander onderwerp binnen de module.

- c. Onderwerpen die volgens studenten nog missen/niet vaak genoeg aan bod komen wat taalondersteuning betreft

Aan de hand van de focusgroep werd het onderstaande overzicht van potentiële aandachtspunten gemaakt ten opzichte van gewenste taalondersteuning:

- Meer schrijven bij literatuur in het eerste semester

Studenten vertelden dat ze graag eerder zouden willen beginnen met schrijven, om de kans te krijgen om zo snel mogelijk aan de slag te gaan met taalvaardigheid, omdat het lang duurt voordat je je echt kan ontwikkelen op dit gebied.

- Meer variatie bij spreekvaardigheid (meer presentaties, expert groups, etc.)
- Duidelijke input over verwachte taalniveau bij opdrachten

Studenten maken vaak gebruik van rubrics bij het reviseren van hun teksten, maar de rubrics zijn vaak zeer inhoudelijk en niet gericht op taal, op een paar brede opmerkingen na. Studenten weten vaak niet wat het verwachte taalniveau precies inhoudt.

- Meer structuur bij schrijfvaardigheid en *modelling* (goede voorbeelden van wat studenten moeten inleveren)
- Meer aandacht besteden aan leesvaardigheid (technieken en strategieën om leesvaardigheid te verbeteren)

### 3.2.3 Taalvaardigheid Nederlands – OvdA

Omdat studenten Engels ook een HvA-breed vak in het Nederlands volgen, namelijk OvdA, beantwoordden ze ook twee open vragen over taalondersteuning Nederlands bij deze module. De eerste vraag ging over ervaren taalondersteuning, en de tweede over gewenste taalondersteuning. De antwoorden van de studenten zijn inductief gecodeerd en de codes bevinden zich in Tabel 8 en Tabel 9.

Tabel 8 geeft de ervaren ondersteuning weer. Uit Tabel 8 blijkt dat de meeste studenten aangaven geen of onvoldoende input te krijgen. Vijf studenten gaven aan geen input nodig te hebben. Eveneens vijf studenten noemden de (beperkte) ondersteuningsaspecten die wel aan bod kwamen in de module, slechts één student vond de ondersteuning prima.

Tabel 8: Wat heb je ervaren qua taalondersteuning op het gebied van de Nederlandse taal als input voor de casusopdracht en/of toets tijdens je OvdA lessen?

<i>Code</i>	<i>Aantal respondenten</i>
Niets / geen input	32
Onvoldoende / te weinig	3
Focus alleen op stof	3
Niet nodig gehad	5
Geen idee	3
Niet veel	5 (spelling, door het boek, alleen bij inzage, uitleg van moeilijke termen, hoe men beter kan beschrijven)
Prima	1

Tabel 9 geeft de gewenste ondersteuning weer. Uit deze tabel blijkt dat van de bevroegde studenten er 32 aangaven dat ze geen ondersteuning hebben gemist. Drie studenten wilden een duidelijke koppeling naar taal in de evaluatie en 17 studenten noemden concrete punten voor taalondersteuning, onder andere op het gebied van opbouw van het essay, het gebruik van signaalwoorden, samenhang, en (formeel) taalgebruik/woordenschat.

Tabel 9: Wat heb je gemist en wat zou je willen qua taalondersteuning op het gebied van de Nederlandse taal als input voor de casusopdracht en/of toets tijdens de OvdA lessen?

<i>Code</i>	<i>Aantal respondenten</i>	<i>Voorbeelden*</i>
Niets / niet van toepassing	32	-
(meer) Feedback	3	Dat taal in ieder geval ter sprake komt in de evaluatie.

Taalondersteuning	17	<p>Opbouw van het essay en de koppelwoorden die je kunt gebruiken om een mooi doorlopend verhaal te kunnen schrijven</p> <p>Misschien wat meer uitleg over academisch schrijven in het Nederlands, aangezien we de andere vakken alleen in het Engels krijgen.</p> <p>Meer aandacht voor samenhang, voorbeelden en contexten.</p> <p>Hoe het gewenste niveau eruit ziet door middel van een voorbeeldtekst.</p> <p>Goed geformuleerde zinnen maken</p> <p>Eens in de zoveel tijd een lesje Nederlands.</p> <p>Een goed voorbeeld van een casus met formeel taalgebruik waardoor de stijl en het verwachte niveau inzichtelijk worden gemaakt.</p> <p>Welk niveau van woordenschat er gebruikt moet worden, hoe de structuur van de casus opdracht er moet uitzien.</p> <p>Rekening houden met mensen voor wie het Nederlands geen eerste taal is</p>
-------------------	----	--

\* In de antwoorden van studenten zijn, omwille van de leesbaarheid, taalfouten aangepast zonder hierbij de strekking van het antwoord te veranderen.

### 3.2.4 Workshop team Engels

Twintig docenten van het team Engels hebben deelgenomen aan de workshop. De docenten hebben eerst gebrainstormd in homogene groepen (verdeeld in leerlijnen) aan de hand van een selectie van de speerpunten – 5 voor Engels en 2 voor Nederlands. De focuspunten voor de gesprekken waren als volgt:

1. Opbouw essay en signaalwoorden (NL)
2. Formeel academisch Nederlands (woordenschat & schrijfstijl) (NL)
3. Word knowledge (Engels)
4. Presentations and (in)formal discussions (Engels)
5. Pronunciation and intonation (Engels)
6. Text conventions (Engels)
7. Writing phases and self-correction (Engels)

De docenten begonnen met op flip-overs de toetsvormen te noteren van de relevante modules die binnen de lijn vallen, en daarna is er gediscussieerd en geschreven over hoe men, door middel van kleine aanpassingen bij modules, aandacht zou kunnen besteden aan de speerpunten. Tot slot kregen de docenten ook nog de tijd om in heterogene samenstelling aanvullingen te geven op de voorliggende posters (zie Bijlage E voor deze werkwijze). Aan de hand van de feedback zijn in Tabel 10 de volgende concrete actiepunten opgenomen die binnen de bestaande modules toegepast zouden kunnen worden:

Tabel 10: Opbrengsten workshop en input voor het plan van aanpak – Lerarenopleiding Engels

Taalvaardigheids- en taalkundelijn	Didactieklijn	Letterkundelijn
<p><b>Argumentative Speaking and Writing (ASW)</b> Een voorstel voor deze module op het gebied van schrijven is dat studenten hun eigen producten zelfstandig reviseren met behulp van een gefocuste revisiechecklist (Welie, 2017a; Welie &amp; Gabrovšek-Sanders, 2019). Ook zouden live presentaties door een video-opname vervangen kunnen worden om de studenten de kans te geven om hun presentatievaardigheden te verbeteren. Door het gebruik van opnames kunnen studenten naar elkaar kijken en feedback aan elkaar geven.</p>	<p><b>Beroepsopdracht (BO) 1 en 2</b> Er worden SPQ vragen ontwikkeld per gelezen boek/artikel/hoofdstuk om de studenten met hun leesvaardigheden te helpen. Ook komt er een formatief moment waarbij studenten feedback op inhoud en taal bij hun schrijfproduct zullen ontvangen voor de opdrachten BO1b en BO2b.</p> <p><b>Ontwikkeling van de adolescent (OvdA)</b> De voostellen omvatten een wekelijkse samenvatting met (peer en docent)feedback en het voorzien van draft</p>	<p><b>Introduction to literary reading 1 en 2</b> Peer feedback implementeren met focus op schrijfvaardigheid en inhoud. Na overleg in november 2019 is daarnaast het speerpunt opgepakt om de toetsen aan te pakken en hier interactieve presentaties aan te verbinden.</p>



<p><b>Analysing the English Language (AEL)</b>  Expertgroepenvoorstel om expertgroepen te integreren ten behoeve van revisie en de toets te evalueren met de studenten met aandacht voor (in)formele discussie.</p> <p><b>Linguistics and language Learning (LLL)</b>  Dit vak zal hoogstwaarschijnlijk naar jaar 2 verplaatst worden, maar in plaats van de tweede schriftelijke toets zullen studenten gestructureerde presentaties geven om het vak af te ronden.</p> <p><b>Contrastive Language Studies: English and Dutch (voor het eerst aangeboden 2020-2021)</b>  Blok 2 van deze module wordt in het geheel besteed aan klanken, uitspraak en intonatie.</p>	<p>producten met peer feedback via Feedbackfruits.</p>	
---	--	--

De bovenstaande punten zijn de uitkomst van de inventarisatie die de projectmedewerkers hebben gemaakt per lijn. De projectmedewerkers zullen in het kader van draagvlak met betrokkenen gesprekken gaan voeren over deze keuzes en mogelijke aanpassingen, wat dus betekent dat de bovenstaande keuzes de eerste aanleiding tot gesprek zijn, en nog niet de definitieve aanpassingen in het curriculum.

### 3.3 Lerarenopleiding Frans

#### 3.3.1 Taalvaardigheid Frans – Speerpunten

Bij de lerarenopleiding Frans worden de vakken in het Frans en het Nederlands gegeven. De HvA-brede vakken zoals de Beroepsopdrachten en Ontwikkeling van de Adolescent worden in het Nederlands gegeven, en studenten leveren zowel Franstalige als Nederlandstalige producten in. Vakinhoudelijke vakken en taalvaardigheidsvakken worden in het Frans gegeven en getoetst.

De lerarenopleiding Frans is, net zoals de lerarenopleiding Duits, een redelijk kleine opleiding binnen het cluster. De vragenlijst werd ingevuld door 12 voltijd studenten. De resultaten bevinden zich in Bijlage J, en in Tabel 11 volgt een overzicht met de belangrijkste punten.

Zoals te zien is in Tabel 11, kwamen bij studenten Frans twee opvallende items naar voren die aanpassingen zouden kunnen gebruiken, namelijk het gebruik van een woordenboek en kennis over verschillende soorten woordenboeken (allebei vaardigheid woordenschat). Bij beide items gaven studenten namelijk aan dat ze ondersteuning weinig ervaren, maar wel zouden wensen. Hiernaast scoorden de items op het gebied van spreekvaardigheid, namelijk het toepassen van spreekvaardigheidsstrategieën en aandacht besteden aan de strategieën om uitspraak en intonatie zelf te verbeteren, ook allebei hoog; de studenten vinden ze belangrijk maar ervaren in de lessen ook ondersteuning hierin. Wederom, net zoals bij de Opleiding Engels, worden spreken en schrijven goed vertegenwoordigd tussen de speerpunten.

Studenten gaven ook aan dat ze het zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit vaak ervaren en vaak wensen. Het aanbod op dit gebied wordt dus gewaardeerd door de studenten.

Tabel 11: Taalvaardigheid Frans – Opleiding Frans

<b>Vaardigheid</b>	<b>Speerpunten</b>	<b>Veel ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en weinig gewenst</b>
<i>Lezen</i>	De kennis van signaalwoorden (bv. dus, daarom, omdat) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen	<b>S</b>	<b>D</b>	
<i>Woordenschat</i>	Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen	<b>S D</b>		
	Onbekende woorden opzoeken in een woordenboek		<b>S</b>	<b>D</b>
	Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden		<b>S</b>	<b>D</b>
<i>Spreken</i>	Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies	<b>S</b>	<b>D</b>	
	Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (bv. iets in andere woorden omschrijven, vragen voor verheldering als je iets niet begrijpt)	<b>S D</b>		

	Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren	<b>S</b>	<b>D</b>	
<i>Schrijven</i>	Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven	<b>S</b>	<b>D</b>	
	Samenhang duidelijk weergeven in geschreven teksten (verschillende onderdelen met elkaar verbinden door middel van verwijswaarden, verbindingswoorden of zinnen).	<b>S</b>	<b>D</b>	
	Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.	<b>S</b>	<b>D</b>	

\* S staat voor de vragenlijstscore van studenten en D staat voor de vragenlijstscore van docenten.

Tabel 11 laat verder zien dat uit de docentenvragenlijst blijkt dat docenten de behoeftes van de studenten in acht van de tien gevallen verkeerd hebben ingeschat. Bij zes van deze items geven studenten aan meer ondersteuning ervaren te hebben dan de docenten denken dat de studenten hebben ervaren. Interessant is dat bij de twee items over woordenboekgebruik door docenten wordt ingeschat dat studenten die weinig ervaren en weinig wensen, terwijl dit juist de twee actiepunten blijken te zijn. De twee items waar de scores wel overlappen zijn leren over verschillende aspecten van woordkennis (vaardigheid woordenschat) en verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (vaardigheid spreken).

### 3.3.2 Taalvaardigheid Nederlands – Speerpunten

Net zoals bij de opleiding Duits werd er bij opleiding Frans naast taalvaardigheid Frans ook gekeken naar taalvaardigheid Nederlands, aangezien het Nederlands ook de voertaal is binnen de opleiding. Bij taalvaardigheid Nederlands kozen studenten Frans opvallend vaak voor 'soms'. Toch zijn er in verband met taalvaardigheid Nederlands drie speerpunten geformuleerd (zie Tabel 12) die als belangrijk beschouwd worden en die aandacht en/of mogelijke aanpassingen verdienen.

Tabel 12: Taalvaardigheid Nederlands – Opleiding Frans

<b>Vaardigheid</b>	<b>Speerpunten</b>	<b>Veel ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en veel gewenst</b>	<b>Weinig ervaren en weinig gewenst</b>
<i>Luisteren</i>	Een samenvatting maken in de les naar aanleiding van gesproken college		<b>S</b>	<b>D</b>

<i>Spreken</i>	Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied	<b>S</b>	<b>D</b>	
<i>Schrijven</i>	Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven		<b>S D</b>	

\* S staat voor de vragenlijstscore van studenten en D staat voor de vragenlijstscore van docenten.

Uit Tabel 12 blijkt dat de studenten aangaven meer ondersteuning nodig te hebben bij samenvatten naar aanleiding van een gesproken college. Ondersteuning op het gebied van presentaties geven ervaren en wensen ze vaak.

Bij de vaardigheid schrijven is kennis opdoen over tekstopbouw en die kennis gebruiken bij het schrijven een potentieel aandachtspunt. Instructie over tekstopbouw werd namelijk weinig ervaren, maar is wel vaak gewenst.

Zoals Tabel 12 laat zien, overlappen de scores van docenten en studenten alleen bij het speerpunt over tekstopbouw. Bij de andere twee items over samenvatten (vaardigheid luisteren) en presentaties geven (vaardigheid spreken) denken de docenten dat de studenten daar geen behoefte aan hebben of dat ze ondersteuning niet vaak ervaren.

### 3.3.3 Workshop team Frans

Het team Frans (6 collega's) heeft tijdens de workshop ook naar de resultaten van de vragenlijst gekeken. Dat gebeurde aan de hand van speerpunten op A3-formaat die besproken werden in tweetallen. Er zijn per speerpunt concrete ideeën genoteerd binnen de bestaande modules uit jaar 1, en die zijn opgenomen in Tabel 13.

Tabel 13: Opbrengsten workshop en input voor het plan van aanpak – Lerarenopleiding Frans

Taal	Speerpunt	Mogelijke aanpassingen in het curriculum
FR	Zelfstandig verbeteren van geschreven teksten	Bij module taalvaardigheid studenten een nakijkformat geven met gestelde eisen en samen met peers laten nakijken.
FR	Aandacht voor strategieën uitspraak en intonatie	Module Poésie & Chanson: meer nadruk op juiste intonatie en uitspraak bij gedichten en liedjes; ook eventueel een format ontwikkelen om elkaar feedback te geven.  Idem voor Français Oral: studenten kunnen hun eigen taalvaardigheid registreren en bijhouden.

FR	Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen	Bij verschillende modules taalvaardigheid (gericht op productieve en receptieve vaardigheden) expliciteert de docent de verschillende strategieën, zodat de student deze zelf goed leert en toe kan passen. Docent begeleidt de student in zelfstandigheid en hier komt meer aandacht voor in de oefeningen.
FR	Verschillende aspecten van woordkennis	Continuering van huidige werkvormen bij taalvaardigheden en Poésie.
FR	Kennis van signaalwoorden	Continuering en eventueel inzichten uit moedertaal gebruiken om studenten te begeleiden bij het gebruiken van signaalwoorden in gesproken en geschreven taal.
FR	Onbekende woorden opzoeken en kennis opdoen over verschillende woordenboek	(Niet alleen ne-fa, fa-ne maar ook f- fa).  Studenten activiteiten geven om de betekenis van woorden op te zoeken in verschillende woordenboeken, dus brede context en (ook als docent) zoekstrategie expliciteren.
FR	Samenhang in geschreven teksten en kennis opdoen van tekstbouw en structuur	Zie boven - signaalwoorden
NL	Heldere en gestructureerde presentaties geven	Aanbieden van een stappenplan (invultool) voor de studenten waaraan een presentatie moet voldoen (de focus ligt op het product en niet op het proces), bijvoorbeeld bij OvdA en BO1.
NL	Kennis opdoen voor tekstopbouw en samenhang	Goede voorbeelden geven van samenvattingen bij OvdA  Bij SLB-begeleiding in het schrijven van producten voor vakken als OvdA of BO1.

## 3.4 Lerarenopleiding Nederlands

### 3.4.1 Taalvaardigheid Nederlands – Speerpunten

Bij de lerarenopleiding Nederlands worden alle vakken in het Nederlands gegeven. Studenten leveren Nederlandstalige producten in en de toetsen worden in het Nederlands afgenomen. De

studentenpopulatie van de opleiding Nederlands betreft, anders dan de vreemde talen, voornamelijk moedertaalsprekers van de studietaal.

De lerarenopleiding Nederlands is een middelgrote opleiding binnen het Cluster Talen. De vragenlijst werd ingevuld door 14 voltijd- en 24 deeltijdstudenten. Aan de hand van de resultaten van de vragenlijst (zie Bijlage K) zijn er voor de opleiding Nederlands tien speerpunten geformuleerd, zie hiervoor Tabel 14.

De behoeftes van studenten Nederlands verschillen duidelijk van de behoeftes van studenten moderne vreemde talen, vooral op het gebied van spreken en woordenschat. Bij studenten Nederlands kwamen bij deze onderdelen bijna geen opvallendheden naar voren, terwijl dit wel voor de moderne vreemde talen het geval was. Een uitzondering hierop vormt het item leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten kan leren en toepassen: dit item werd door studenten Nederland weinig ervaren en -opvallend genoeg- ook weinig gewenst. In dezelfde categorie -weinig ervaren en weinig gewenst- viel het item kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten (bv. advertentie, nieuwsbericht, recensie) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen (vaardigheid lezen).

Deeltijdstudenten Nederlands gaven over het algemeen aan minder taalondersteuning nodig te hebben, dan voltijdstudenten. Uit Tabel 14 blijkt dat voltijdstudenten ondersteuning op het gebied van signaalwoorden (vaardigheid lezen) vaak ervaren én wensen. Hetzelfde geldt voor ondersteuning bij aantekeningen maken in de les naar aanleiding van gesproken college of interactie met de docent (vaardigheid luisteren) en voor het aanbrengen van samenhang in teksten (vaardigheid schrijven). Voltijd- én deeltijdstudenten ervaren en wensen veel ondersteuning bij het zelfstandig verbeteren van geschreven teksten en bij het opdoen van kennis over tekstopbouw en tekststructuur en die kennis gebruiken (beide vaardigheid schrijven). Voor bovenstaande items lijkt de ondersteuning dus goed te zijn afgestemd op de behoeftes van studenten.

Tabel 14: Taalvaardigheid Nederlands – Opleiding Nederlands

Vaardigheid	Speerpunten	Veel ervaren en veel gewenst	Weinig ervaren en veel gewenst	Weinig ervaren en weinig gewenst
<i>Lezen</i>	[VT] De kennis van signaalwoorden (bv. dus, daarom, omdat) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen	<b>S</b>	<b>D</b>	
	[VT] De betekenis van onbekende woorden zelf uit de context kunnen herleiden om een tekst beter te begrijpen		<b>S</b>	<b>D</b>
	[VT en DT] De kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten (bv. advertentie, nieuwsbericht, recensie) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen		<b>D</b>	<b>S</b>
<i>Luisteren</i>	[VT] Aantekeningen maken in de les naar aanleiding van gesproken college of interactie met de docent	<b>S</b>		<b>D</b>
<i>Woordenschat</i>	[VT en DT] Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen		<b>D</b>	<b>S</b>
<i>Schrijven</i>	[VT en DT] Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven	<b>D</b>	<b>S</b>	
	[VT] Samenhang duidelijk weergeven in geschreven teksten (verschillende onderdelen met elkaar verbinden door middel van verwijswaarden, verbindingswoorden of zinnen)	<b>S</b>	<b>D</b>	
	[VT en DT] Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen	<b>D</b>	<b>S</b>	
	[VT en DT] Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.	<b>S</b>	<b>D</b>	
	[VT en DT] Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven	<b>S D</b>		

\* S staat voor de vragenlijstscore van studenten en D staat voor de vragenlijstscore van docenten.

Een terzijde bij deze resultaten is dat in de focusgroep naar voren kwam dat deeltijdstudenten mogelijk ook iets meer ondersteuning nodig hebben op het gebied van kennis over tekstopbouw en tekststructuur (en de toepassing hiervan) dan ze in de vragenlijst aangaven. Het volgende citaat illustreert dat: “[...] voor de meesten van ons is het best lang geleden dat we op school hebben gezeten, en er is sindsdien heel veel veranderd, en daar liepen wij vooral tegenaan. Ik had hierbij wat meer van verwacht in het begin; je bent roestig geworden en je schrijft dingen op een bepaalde manier, maar die moeten toch een beetje anders misschien tegenwoordig.” Een andere kanttekening bij deze resultaten is dat in de focusgroep ook is aangekaart dat deeltijdstudenten elkaar onderling veel hebben geholpen met elkaars werk bekijken, maar dat reviseren (vaardigheid schrijven) niet expliciet werd behandeld of aangeboden. Studenten maakten gebruik van rubrics, maar zouden ook nog een aanpak kunnen gebruiken waarbij ze zelf gericht hun teksten kunnen verbeteren: “Nu vind je, althans dat doen de meesten, de rubric, ok dat heb ik erin zitten, daar ben ik klaar mee, en bij BO is het dan ook met inhoudsopgave, voorblad, dit moet erin. [...] Als je een checklist hebt, is dat misschien wel handiger.”

Bij de vaardigheid lezen gaven meerdere voltijdstudenten aan dat ze ondersteuning in de betekenis van onbekende woorden uit de context kunnen herleiden (vaardigheid woordenschat) weinig ervaren, maar wel vaak wensen. Bij de vaardigheid schrijven wordt zowel voor voltijd- als deeltijdstudenten aandacht voor tekstconventies en het doorlopen van de fases van het schrijfproces meer gewenst dan ervaren. Voor deze vaardigheden lijkt in het curriculum van de opleiding Nederlands dus meer aandacht nodig.

Tabel 14 laat zien dat de docenten van de opleiding Nederlands de behoeftes van de studenten niet goed lijken te voorspellen – er is namelijk maar bij één van de tien items sprake van overlap, namelijk bij kennis over tekstopbouw en structuur (vaardigheid schrijven).

### **3.4.2 Workshop team Nederlands**

De workshop van de lerarenopleiding Nederlands werd bijgewoond door acht docenten die het gesprek zijn aangegaan over de speerpunten en antwoorden van voltijd- en deeltijdstudenten in combinatie met de focusgroep. Snel bleek dat deeltijdstudenten in de meeste gevallen weinig tot geen ondersteuning nodig hadden, of wat ze ervoeren al genoeg vonden en niet nog meer ondersteuning wensten. Eerst werd aandacht besteed aan de drie items die voltijdstudenten weinig ervaren en veel wensen, en daarna werd tijdens de workshop vooral gesproken over hoe de bestaande modules in het programma beter op elkaar afgestemd zouden kunnen worden, en welke (deel)vaardigheden nog beter vertegenwoordigd zouden moeten zijn in de modules. In samenspraak met de projectmedewerker van de opleiding werd aan de hand van de behoeftes van de studenten en de visie van de opleiding besloten dat het de ambitie is om bij verschillende modules extra aandacht te besteden aan twee deelvaardigheden van schrijven: *fases van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen* en *aan kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven*. Om



hiermee een start te maken is besloten dat deze twee deelvaardigheden extra aan bod zullen komen bij de modules Schrijven 1A (zakelijk schrijven) en Schrijven 1B (creatief schrijven).

### 3.5 Gebruik van meertalig repertoire

Één van de speerpunten binnen het Cluster Talen is meertaligheid. Meertaligheid wordt op dit moment actief onderzocht in het project 'Op weg naar waardevol meertalig onderwijs', dat zich richt op het erkennen en inzetten van meertaligheid in het onderwijs. Het doel van het project is om toekomstige taaldocenten op te leiden om de meertalige competenties van hun leerlingen te benutten en stimuleren. Om aan te sluiten bij het speerpunt meertaligheid werd ook de volgende vraag aan de vragenlijst toegevoegd over ervaren en gewenste taalondersteuning:

Heb je in de lessen bij het verwerven van de vaardigheden (lezen, luisteren, woordenschat, spreken, schrijven) ook je anderstalig repertoire (= andere talen die je spreekt, behalve het Nederlands en/of de taal die je studeert) kunnen gebruiken?

Geef alsjeblieft ook aan of je dat gewild zou hebben.

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Gebruik van anderstalig repertoire (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zou je dat gewild hebben? (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figuur 4: Vraag over meertaligheid

Tabel 15 geeft een beeld van het ervaren en gewenste gebruik van het anderstalig repertoire, dat wil dus zeggen van de talen die de studenten niet studeren en die normaal gesproken geen voertaal zijn in de lessen. Uit Tabel 15 blijkt dat het merendeel van de eerstejaarsstudenten van de opleidingen Engels, Frans en Nederlands (meer dan 50%) aangeven nooit of zelden de gelegenheid te hebben gekregen om hun meertaligheid in te zetten. Een uitzondering hierop vormt de opleiding Duits waar een minderheid (20%) aangeeft nooit of zelden te hebben ervaren gebruik te kunnen maken van hun anderstalig repertoire en een meerderheid (80%) heeft aangegeven soms (40%) of vaak en heel vaak (40%) hun anderstalig repertoire te kunnen gebruiken.

Wat de wensen van de studenten betreft blijkt bij iedere opleiding geen eenduidig beeld te bestaan. Bij alle vier de opleidingen geeft ongeveer de helft van de respondenten aan geen tot weinig behoefte te hebben aan gebruik van anderstalig repertoire en eveneens ongeveer de helft hier soms of vaak/heel vaak behoefte aan te hebben. Er moet bij deze resultaten overigens rekening gehouden worden met het feit dat dit een indicatie van de huidige situatie betreft, gebaseerd op slechts één vraag en zonder uitleg

van complexe definities van meertaligheid (incl. dialecten, enz.) en hoe meertaligheid ingezet zou kunnen worden om de taalvaardigheid te stimuleren.

Tabel 15: Ervaren en gewenste ondersteuning op gebied van meertaligheid – scores per opleiding

Opleiding	Ervaren gebruik van anderstalig repertoire			Gewild gebruik van anderstalig repertoire		
	Nooit en zelden	Soms	Vaak en heel vaak	Nooit en zelden	Soms	Vaak en heel vaak
Duits	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)
Engels	28 (53%)	15 (28%)	10 (19%)	26 (49%)	15 (28%)	12 (23%)
Frans	6 (50%)	3 (25%)	3 (25%)	5 (42%)	4 (33%)	3 (25%)
Nederlands	24 (69%)	11 (31%)	0	20 (57%)	10 (29%)	5 (14%)
<b>Totalen</b>	<b>59</b>	<b>31</b>	<b>15</b>	<b>53</b>	<b>30</b>	<b>22</b>

## 4. Conclusie en discussie

In dit rapport is verslag gedaan van een onderzoek naar de ervaren en gewenste taalondersteuning van eerstejaarsstudenten die de lerarenopleidingen Duits, Engels, Frans en Nederlands aan de HvA volgen. Met taalondersteuning worden de kennis en vaardigheden bedoeld die de studenten krijgen aangeleerd om hun taalvaardigheid zelfstandig te kunnen verbeteren op het gebied van vijf (deel)taalvaardigheden. Het gaat om de volgende deelvaardigheden: lezen, luisteren, spreken, woordenschat en schrijven. De overkoepelende onderzoeksvraag die in dit rapport is beantwoord is:

In hoeverre ervaren eerstejaarsstudenten van de lerarenopleidingen Duits, Engels, Frans en Nederlands dat ze voldoende kennis en vaardigheden aangeleerd hebben gekregen om hun taalvaardigheid zelfstandig te verbeteren?

Uit de resultaten is gebleken dat studenten van alle vier de opleidingen over het algemeen tevreden zijn over de ervaren taalondersteuning en er weinig aspecten zijn die nog meer aandacht behoeven. Positief is dat bij geen enkele opleiding studenten aangaven dat ze bepaalde taalondersteuning veel ervaren hadden, maar daar geen behoefte aan hadden gehad. Blijkbaar wordt de onderwijstijd voor taalondersteuning goed benut. Hieruit kunnen we concluderen dat de geboden taalondersteuning van de talenopleidingen voor het grootste gedeelte past bij de behoeftes van studenten. Desondanks valt er voor iedere opleiding nog winst te behalen in de taalondersteuning. In de samenvatting van dit rapport (p. 5) valt te lezen welke vaardigheden het betreft. In de volgende paragrafen worden de resultaten van iedere lerarenopleiding beschreven en wordt er een gedetailleerder antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Ook worden de plannen van aanpak voor curriculumherziening beschreven die de opleidingen hebben opgesteld.

### 4.1 Lerarenopleiding Duits

De lerarenopleiding Duits had tien speerpunten voor taalvaardigheid Duits (zie Tabel 4 en Bijlage H) – één speerpunt bij de vaardigheid lezen en telkens drie bij de vaardigheden woordenschat, spreken en schrijven. Van de vijf (deel)vaardigheden lijken studenten Duits vooral behoefte te hebben aan ondersteuning op gebied van spreken en schrijven. Bij taalvaardigheid Nederlands (zie Tabel 5 en Bijlage H) overlappen de drie speerpunten met de reeds geconstateerde punten bij taalvaardigheid Duits; het gaat om samenvatten (vaardigheid schrijven), presentaties geven (vaardigheid spreken) en fasen van het schrijfproces doorlopen (vaardigheid schrijven).

Bij zes van de tien speerpunten Duits geven studenten aan dat ze veel ondersteuning ervaren en wensen (verschillende aspecten van woordkennis, presentaties geven, spreekvaardigheidsstrategieën toepassen, aandacht voor uitspraak en intonatie, fasen van het schrijfproces doorlopen, zelfstandig

eigen teksten verbeteren). Ze geven ook aan dat ze bij twee speerpunten die te maken hebben met woordenboekgebruik bijna geen ondersteuning ervaren, en het ook niet willen.

Twee actiepunten die naar voren komen uit de resultaten van de studentenvragenlijst zijn het toepassen van de kennis over samenvatten (vaardigheid lezen), en het opdoen van de kennis over tekstconventies (vaardigheid schrijven). Deze punten worden weinig ervaren en worden wel sterk gewenst. Dit zijn daarom belangrijke punten voor de curriculumvernieuwing van de opleiding. Bij de speerpunten Nederlands blijkt één vaardigheid, namelijk het doorlopen van de fasen van het schrijfproces bij schrijven, veel ervaren en veel gewenst, terwijl de andere twee (heldere en gestructureerde presentaties leren geven (spreken) en samenvatten (schrijven)) weinig ervaren zijn en veel gewenst.

Over het algemeen is het beeld dat de studenten schetsen over de ondersteuning op hun Duitse taalvaardigheid positief en de aanpassingen die volgens de studenten toegepast zouden moeten worden zijn redelijk klein. De docenten zijn ook in staat om de behoeftes van de studenten voor Duitse taalvaardigheid goed te voorspellen. Uit de docentenvragenlijst is namelijk gebleken dat de docentenscores bij zeven van de tien speerpunten overlappen met de scores van studenten.

## 4.2 Lerarenopleiding Engels

Op basis van de antwoorden van de bevroegde studenten van de lerarenopleiding Engels zijn er elf speerpunten geformuleerd voor taalvaardigheid in het Engels (zie Tabel 7 en Bijlage I) – twee bij lezen en woordenschat, drie bij spreken en vier bij schrijven. Van de vijf (deel)vaardigheden lijken studenten Engels, net zoals studenten Duits, vooral behoefte te hebben aan ondersteuning op het gebied van spreken en schrijven.

Van de elf speerpunten Engels geven studenten aan dat ze bij zes punten veel ondersteuning ervaren en wensen (samenvatten, hoofd- en bijzaken onderscheiden, gesproken bijdrage leveren aan discussies, fasen van het schrijfproces doorlopen, zelfstandig eigen teksten verbeteren, effectieve feedback krijgen op schrijfproducten). Ze geven ook aan dat ze weinig behoefte hebben aan ondersteuning in het werken met woordenboeken en dat ze die ondersteuning ook weinig ervaren.

De vier belangrijkste actiepunten die naar voren komen uit de resultaten van de studentenvragenlijst en de focusgroep zijn leren over verschillende aspecten van woordkennis, presentaties geven, aandacht voor uitspraak en het opdoen van de kennis over tekstconventies (vaardigheid schrijven). Deze vier punten worden weinig ervaren en veel gewenst, en verdienen daarom mogelijk meer aandacht in het curriculum.

Studenten zijn redelijk tevreden over ondersteuning voor taalvaardigheid in het Engels, met iets minder dan de helft (4) van de speerpunten die actie vereisen. De docenten van de opleiding zijn ook in staat

om de behoeftes van de studenten goed te herkennen, aangezien de scores van docenten op zeven van de tien speerpunten overlappen met die van studenten.

De taalondersteuning voor het Nederlands werd niet uitgebreid bevraagd in de vragenlijst, omdat de studenten Engels slechts één module (Ontwikkeling van de Adolescent) in het Nederlands volgen. Studenten gaven aan weinig tot geen input over taal te krijgen in deze module (zie Tabel 8), terwijl door 17 van de 52 studenten concrete punten werden genoemd waarop ze taalondersteuning wensen (zie Tabel 9), onder andere input over structuur van het verslag, academisch schrijven en formeel taalgebruik in het Nederlands.

### 4.3 Lerarenopleiding Frans

De lerarenopleiding Frans had tien speerpunten voor taalvaardigheid in het Frans (zie Tabel 11 en Bijlage J) – één op het gebied van lezen, en drie voor elk van de vaardigheden woordenschat, spreken en schrijven. Van de vijf (deel)vaardigheden lijken studenten Frans vooral behoefte te hebben aan ondersteuning bij woordenschat. Bij taalvaardigheid Nederlands (zie Tabel 12 en Bijlage J) zijn er ook drie speerpunten geformuleerd.

Bij acht van de tien speerpunten voor Frans geven studenten aan dat ze veel ondersteuning ervaren en wensen (kennis van signaalwoorden, verschillende aspecten van woordkennis, bijdrage leveren aan discussies, spreekvaardigheidsstrategieën toepassen, aandacht voor uitspraak en intonatie, kennis over tekstopbouw en structuur, samenhang duidelijk weergeven in geschreven teksten, zelfstandig eigen teksten verbeteren). De meeste speerpunten komen dus al goed aan bod in het programma. De twee belangrijkste actiepunten -want weinig ervaren en veel geweest- voor de opleiding Frans zijn onbekende woorden opzoeken in een woordenboek en kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden. Opvallend is dat studenten van de andere opleidingen juist aangaven dat ze hier weinig behoefte aan hadden.

Wat taalvaardigheid Nederlands betreft, zijn er twee speerpunten die weinig ervaren en veel gewenst zijn, namelijk samenvatten in de les naar aanleiding van een gesproken college (vaardigheid luisteren) en kennis opdoen over tekstopbouw en structuur van Nederlandse teksten (vaardigheid lezen). Voor deze twee punten is meer aandacht in het curriculum op zijn plaats.

Over het algemeen is het beeld dat de studenten schetsen over taalondersteuning in het Frans zeer positief. De aanpassingen die volgens de studenten toegepast zouden moeten worden zijn namelijk redelijk klein. De docenten lijken de ervaringen en behoeftes van studenten niet zo goed te kunnen inschatten, want bij slechts twee van de tien speerpunten was er sprake van overlap. De docenten lijken in het algemeen te denken dat studenten minder ondersteuning ervaren dan dat ze zelf aangeven.

## 4.4 Lerarenopleiding Nederlands

Voor de laatste van de vier opleidingen, de lerarenopleiding Nederlands, zijn er ook tien speerpunten geformuleerd voor het Nederlands (zie Tabel 14 en Bijlage K) – drie op het gebied van lezen, één bij de aspecten woordenschat en luisteren en vijf bij schrijven. Van de vijf (deel)vaardigheden hebben studenten Nederlands vooral behoefte aan ondersteuning op gebied van lezen en schrijven. Bij vijf van de tien speerpunten geven studenten aan dat ze ondersteuning veel ervaren en wensen (kennis van signaalwoorden, aantekeningen naar aanleiding van gesproken college, samenhang in geschreven teksten, zelfstandig eigen teksten verbeteren, kennis over tekstopbouw). Ze geven ook aan dat ze bij twee speerpunten, namelijk de kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten en verschillende aspecten van woordkennis, weinig ondersteuning ervaren, en daar ook geen behoefte aan hebben.

De drie actiepunten die aan de hand van de vragenlijst en de focusgroep zijn ontstaan zijn de betekenis van onbekende woorden zelf uit de context kunnen herleiden (tekstbegrip) en kennis over tekstconventies en fasen van het schrijfproces doorlopen (vaardigheid schrijven). Alle drie de speerpunten worden weinig ervaren en veel gewenst, en zijn daarom kandidaten voor curriculumherziening.

Over het algemeen lijken studenten Nederlands tevreden met taalondersteuning in het eerste semester van het eerste jaar want bij de helft van de items wensen ze veel ondersteuning en ervaren ze die ook en slechts drie speerpunten verdienen mogelijk meer aandacht in het curriculum. Opvallend is dat de docenten de antwoorden van de studenten niet goed lijken te voorspellen – er is namelijk maar bij één van de tien items, kennis over tekstopbouw en structuur (vaardigheid schrijven), sprake van overlap. De docenten kozen bij de twee actiepunten bij de vaardigheid schrijven voor veel ervaren en veel gewenst, terwijl studenten aangaven deze punten weinig ervaren te hebben (en veel wensen).

## 4.5 Plannen van aanpak

### 4.5.1 Lerarenopleiding Duits

De docenten Duits hebben in vergelijking met bijvoorbeeld de opleidingen Engels en Nederlands een klein team waardoor het makkelijker is voor het hele team om samen aan de slag te gaan. Ook is de opleiding zelf nog in ontwikkeling waardoor er (meer) ruimte is om mogelijke actiepunten toe te passen. Het team heeft de eerste stappen reeds gezet in de vorm van concreet geformuleerde aanpassingen en aanvullingen binnen de bestaande modules in het plan van aanpak, en hun doel is om, naar aanleiding van de twee belangrijkste actiepunten (samenvatten en presentaties geven), in het komende studiejaar (2020-2021) de in de modules gebruikte tekstsoorten verder te inventariseren en te kijken wanneer ze op welke manier hieraan zouden kunnen werken. Verder zullen ze de punten omtrent reflectie en het gebruik van woordenboeken verder uitwerken.

#### **4.5.2 Lerarenopleiding Engels**

De lerarenopleiding Engels is in het begin van het huidige studiejaar gestart met de herziening van de eerstejaarsmodules, wat het mogelijk maakt om de input die dit onderzoek heeft opgeleverd mee te nemen en te integreren in het vernieuwde curriculum. De bevindingen van dit onderzoek kunnen zowel tot kleine als tot grotere aanpassingen in het curriculum leiden. De belangrijkste punten die naar voren kwamen uit het onderzoek zijn in het plan van aanpak opgenomen.

Taalvaardigheid Nederlands kan binnen de Lerarenopleiding Engels alleen in de module Ontwikkeling van de Adolescent behandeld worden, alhoewel het creëren van ruimte hiervoor wel problematisch is door de hoeveelheid vakinhoud die ook gedekt moet worden. Het voorstel van het team was om studenten een wekelijkse samenvatting te laten schrijven met behulp van (peer en docent)feedback. Peers zouden elkaars draft-versies van geschreven producten van feedback voorzien via Feedbackfruits, maar dit bleek tijdens het gesprek met het OvdA projectteam niet haalbaar, omdat de voorgestelde wijzigingen volgens het projectteam te groot zijn. Tijdens overleg van de projectmedewerkers met het OvdA team is gebleken dat er ruimte is voor wijzigingen bij de toetsvormen, dus dit punt wordt verder uitgewerkt. In de curriculumcommissie talen is tevens besloten dat er meer taalsteun bij OvdA komt in de vorm van een schrijfkader en voorbeeldopdrachten. Wat ook wordt voorgedragen door de projectmedewerkers als een belangrijk punt is dat er weinig expliciete aandacht aan taal binnen de letterkundelijn wordt besteed, zeker voor wat betreft de toetsing. Om taalvaardigheid van studenten Engels verder te verbeteren zou het effectief kunnen zijn om aandacht voor taalleerstrategieën op een heldere wijze te incorporeren in alle modules.

#### **4.5.3 Lerarenopleiding Frans**

De lerarenopleiding Frans vindt het belangrijk dat studenten zelfstandige taalstudenten worden voor zowel het Frans als het Nederlands. In de verschillende modules die binnen de opleiding aangeboden worden is nu al aandacht voor de verschillende speerpunten, wat ook uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt.

De opleiding Frans is ook een van de kleinere opleidingen van het cluster, en bijna alle teamleden zijn met elkaar in gesprek gegaan over de speerpunten. Ze hebben een aantal concrete voorstellen geformuleerd die ze verder zullen bespreken. Ze zijn van plan om tijdens teamoverleggen concrete afspraken te maken over hoe de mogelijke aanpassingen geïmplementeerd kunnen worden en welke rol docenten daarin zullen spelen.

#### 4.5.4 Lerarenopleiding Nederlands

De lerarenopleiding Nederlands wil in eerste instantie aan twee van de drie actiepunten aandacht besteden, namelijk aan twee aspecten van schrijfvaardigheid: *fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen* en *aan kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven*. Bij de modules schrijven 1A (zakelijk schrijven) en schrijven 1B (creatief schrijven) zal er meer aandacht worden besteed aan deze aspecten van schrijfvaardigheid.

#### 4.6 Alternatieve verklaringen voor de resultaten

Een belangrijk punt dat in aanmerking moet worden genomen bij de interpretatie van de resultaten is dat gevraagd is naar de behoeftes van studenten, en dat niet hun taalvaardigheid is gemeten met taalvaardigheidstoetsen. De vraag is dan ook in hoeverre studenten hun eigen taalbehoeftes kunnen inschatten.

Een tweede punt dat belangrijk is bij de interpretatie van de resultaten is dat de behoeftes van studenten kunnen voortvloeien uit de wijze waarop er getoetst wordt binnen een curriculum. Als er veel op een bepaalde (deel)taalvaardigheid wordt getoetst, zullen studenten waarschijnlijk aangeven dat ze ook veel behoefte hebben aan ondersteuning op die vaardigheden. Bij de opleiding Engels gaven studenten bijvoorbeeld aan dat ze veel ondersteuning ervaren en wensen op het gebied van samenvatten (vaardigheid schrijven) en in het eerste jaar wordt bij de module English Language Skills de samenvatting gebruikt als één van de twee toetsvormen. Het is goed mogelijk dat behoeftes van studenten ook veranderen bij een verandering in toetsvormen.

Daarnaast gaat de vragenlijst over het eerste semester van het eerste jaar en daarin aangeboden modules en ondersteuning. Het is mogelijk dat bepaalde kennis en vaardigheden later in het curriculum worden aangeboden, wat dus betekent dat ze niet ontbreken in het programma. De workshops waren ook bedoeld om dit te achterhalen.

#### 4.7 Methodologische beperkingen van het onderzoek

##### 4.7.1 Steekproef

Alle eerstejaarsstudenten talen kregen de uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek en mochten vervolgens zelf bepalen of ze mee wilden doen of niet. Deze methode heeft als voordeel gehad dat er geen tijd nodig is geweest om deelnemers te selecteren, en een ander voordeel is dat de studenten die wel hebben gereageerd gemotiveerd zijn om deel te nemen, waardoor ze waarschijnlijk rijkere informatie en inzichten kunnen leveren (Lund Research, 2012). Een aantal deelnemers moest de vragenlijsten echter invullen tijdens hun SLB-les, waardoor ze niet zelf kozen om mee te doen en wellicht minder gemotiveerd waren. Een nadeel van zelfselectie is dat het een vertekende



steekproef kan opleveren, omdat bepaalde segmenten van de populatie ondervertegenwoordigd kunnen zijn (Long, 2005). In dit onderzoek is dit het geval bij deeltijdstudenten van de opleidingen Duits, Engels en Frans. Als de deeltijdstudenten beter waren vertegenwoordigd, waren de resultaten in dit onderzoek mogelijk ook anders geweest.

#### **4.7.2 Vragenlijst en items**

Zoals reeds vermeld in sectie 4.6 vroeg de vragenlijst naar de behoeftes van studenten, en werd hun taalvaardigheid niet gemeten met taalvaardigheidstoetsen. Het feit dat dit een zelfrapporterende vragenlijst is heeft dus ook invloed op de resultaten, die afhankelijk zijn van het inschattingvermogen van de studenten.

Vragenlijstitems waren zorgvuldig geformuleerd, maar twee items bij schrijfvaardigheid waren dubbel-geformuleerd, waarbij kennis en het toepassen van die kennis allebei waren opgenomen in de vraag. Het gaat om de twee volgende items:

- Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven
- Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven

Er werd hiervoor gekozen vanwege de lengte van de vragenlijst. Het gedeelte over schrijven bevatte sowieso al meer items dan de andere onderdelen, en allebei de aspecten (kennis opdoen en toepassen) zijn aan elkaar verbonden. Het nadeel hiervan is dat deze keuze mogelijk tot onduidelijkheid heeft geleid in de antwoorden, omdat door de formulering van het item onmogelijk was om te bepalen of de studenten bij het antwoorden zich hebben gefocust op de kennis, het toepassen van de kennis of op beide aspecten. Dit werd, waar mogelijk, wel verder besproken in de focusgroepen en in de teamworkshops.

#### **4.7.3 Verantwoording van items**

Een te lange vragenlijst kan ervoor zorgen dat respondenten ongemotiveerd raken en de vragenlijst niet volledig of niet serieus invullen. Om die reden is gekozen voor een beperkt aantal brede items die de vier vaardigheden (lezen, spreken, schrijven en luisteren) en één deelvaardigheid (woordenschat) zo goed mogelijk vertegenwoordigden.

Hierdoor zijn een aantal thema's verbonden aan het ERK niet in de vragenlijst opgenomen. Bij luisteren zijn er geen expliciete vragen gesteld over het luisteren naar opnames, films en toneel. Het ging in dit geval om de descriptor over kijken en luisteren naar audiovisuele media en het verstaan van "documentaires, live uitgezonden vraaggesprekken, praatprogramma's, toneelstukken en de meeste

films in standaarddialect” (SLO, 2015). Omdat hier niet veel ruimte voor is in de lessen en de vragenlijst zich richt op wat aangeleerd werd in de lessen, werd dit beschouwd als minder relevant. Ook de vragen over gesprekken voeren en spreken beperkten zich tot de context van het leslokaal. Dit betekent niet dat er geen waarde wordt gehecht aan communicatie buiten de klas, integendeel, want communicatief gebruik van taal in echte, onvoorziene situaties is juist de focus van het leren van een taal. Wel is het de bedoeling om eerst aan de slag te gaan met de les-gerelateerde input, en daarna uit te breiden naar de context buiten de klas. Hetzelfde geldt voor de moderne vreemde talen ten aanzien van de ERK-descriptoren die gaan over emoties in gesprekken voeren (het irriteren en amuseren van sprekers van de vreemde taal) en gedragsaanpassingen vereist door culturele verschillen (die naar voren kunnen komen tijdens het communiceren met moedertaalsprekers).

Hiernaast werd er ook voor gekozen om bepaalde items waarbij meerdere vaardigheden worden gecombineerd bij één vaardigheid in de vragenlijst te plaatsen (bijvoorbeeld samenhang in spreken/lezen, samenvatten in lezen, spreken en schrijven). Bij schrijfvaardigheid werd er verder voor gekozen om zeer specifieke onderwerpen uit de vragenlijst te laten die niet voor alle talenopleidingen relevant waren, zoals problemen en oplossingen beschrijven, onderhandelen en klachten afhandelen.

#### 4.8 Algemene observaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Ook bij eventueel vervolgonderzoek of bij het herhalen van de behoeftemeting bij elke opleiding is het aan te raden om gebruik te maken van een focusgroep als aanvulling op de vragenlijst. Bij de opleidingen waar dit werd gedaan heeft deze combinatie een rijkere dataset opgeleverd. Daarnaast zou de betrokkenheid van de docenten ook nog verhoogd kunnen worden door middel van observaties of interviews, en niet alleen op basis van een verkorte vragenlijst. Ook zouden de workshops voor de docenten langer kunnen duren dan 60 minuten, omdat de presentatie van resultaten en het nadenken over concrete aanpassingen en veranderingen behoorlijk wat tijd vraagt.

Aangezien de taalvaardigheid van de studenten niet gemeten werd en de resultaten een afspiegeling zijn van hun zelfrapportage, blijft de vraag in hoeverre studenten hun eigen taalbehoeftes echt kunnen inschatten. Om hier beter zicht op te krijgen zou het interessant zijn om in vervolgonderzoek in kaart te brengen of er een relatie bestaat tussen de behoeftes van studenten en hun ('objectief gemeten') taalvaardigheidsniveau.

Om vast te kunnen stellen wat voor effect de implementatie van de actiepunten heeft, zou een herhaalmeting (Stap 7 van Figuur 3) kunnen worden uitgevoerd. Ook is het mogelijk de bestaande (rijke) dataset verder te analyseren met nieuwe onderzoeksvragen. Het zou in het bijzonder interessant zijn om te kijken of de behoeftes van verschillende typen studenten verschillen, bijvoorbeeld op basis van verschillen in vooropleiding of demografische gegevens.

## 4.9 Slotopmerkingen

Aandacht besteden aan taalvaardigheid gedurende de studie, en vooral in het eerste jaar, is essentieel om aan studiesucces van studenten bij te kunnen dragen. Studenten ervaren taalvaardigheid vaak als een struikelblok (De Wachter & Heeren, 2011), en het feit dat studenten die afstuderen aan de HvA nog steeds moeite lijken te hebben met taalvaardigheid (Kwakman, Stiekema & Van der Hoeven, 2018; Blauw, Kwakman & Van der Hoeven, 2016) laat nog duidelijker zien dat inzetten op taalvaardigheid aan het begin van de studie van belang is.

In het geval van toekomstige talendocenten is de verantwoordelijkheid van zowel de opleiders als de studenten groot. De opleiders moeten de studenten voorzien van handvatten waarmee ze zelfstanding aan hun eigen taalvaardigheid kunnen werken, zodat ze niet alleen afhankelijk zijn van de lessen of docenten. Aan de hand van de opbrengsten van dit onderzoek – behoeftes van studenten, beelden van docenten, voorstellen uitgewerkt in de workshops – hebben lerarenopleidingen van het Cluster Talen stappen gezet voor curriculumvernieuwing in het eerste studiejaar. Dit onderzoek heeft daarom ook bijgedragen aan het verbeteren van de taalvaardigheid van studenten, aan het bevorderen van hun zelfstanding en op het vergroten van hun kansen op studiesucces.

## 5. Dankwoord

Dit onderzoek zou niet mogelijk zijn geweest zonder de financiële steun van het Speerpunt Urban Education, een subsidieregeling van de Hogeschool van Amsterdam om projecten te bekostigen op het gebied van onderzoek- en onderwijsontwikkeling binnen de grootstedelijke context. Ook de onderzoekstijd die door het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding en het Cluster Talen beschikbaar is gesteld aan de hoofddocent Talendidactiek (Camille Welie, tweede auteur van dit rapport) heeft dit onderzoek mogelijk gemaakt. Tot slot een woord van dank aan alle collega's en studenten van de vier opleidingen van het Cluster Talen die betrokken zijn geweest bij dit project – hartelijk dank voor jullie inzet, tijd en input.

# Literatuurlijst

- Beeker, A., Canton, J., Fasoglio, D. & Trimbos, B. (2010). Europees referentiekader talen. Geraadpleegd op 13 maart 2019, van <https://www.erk.nl/#home>
- Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education: A review of intervention studies. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1(3), 273-298. <https://doi.org/10.1023/A:1013860727487>
- Blauw, A., Kwakman, M. & Van der Hoeven, M. (2016). *Schrijfvaardigheid in afstudeerwerkstukken: Een onderzoek naar dertig afstudeerwerken uit het studiejaar 2013-2014 binnen de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de HvA*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- BNR Webredactie. (2018). Studenten beheersen Nederlandse taal slecht. Geraadpleegd op 19 september 2019, van <https://www.bnr.nl/nieuws/binnenland/10362739/studenten-beheersen-nederlandse-taal-slecht>
- Bossers, B. (2010a). Lezen. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (Reds). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 166-207). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bossers, B. (2010b). Woordenschat. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (Reds). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 310-349). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Brown, J.D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3e ed.). White Plains, NY: Pearson Education, Inc.
- Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 448-456.
- Concha, S., & Paratore, J. R. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69. <https://doi.org/10.1177/0741088310383383>
- Cresswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design* (5e ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- De Bakker, I. (2010). Schrijven. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (Reds). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 166-207). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- De Wachter, L. & Heeren, J. (2011). *TaalVaardig aan de STart: Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven*. Geraadpleegd op 12 september 2019, van <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/22035/VSTS%20-%20De%20Wachter%20%26%20Heeren%20-%20Taalvaardig%20aan%20de%20STart.pdf?sequence=1>
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small scale research projects* (4e ed.). Buckingham: Open University Press.

- East, M. (2013). The dictionary as a tool in language learning. In C.A. Chapelle (Red.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (online versie). Geraadpleegd op 11 april 2019, van <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal1408>.
- Elving, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Amsterdam: LOT.
- Enthoven, M. & Oostdam, R. (2014). De functie en zin van praktijkgericht onderzoek door studenten van educatieve hbo-opleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(3), 47-60.
- Eijgelshoven, M., Rameckers, M., & Tuhuteru, N. (2015). *Jaarverslag Taalteam Studentenzaken 2014*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. (niet gepubliceerd)
- Fasoglio, D., Jong, K. de, Trimbos, B., Tuin, D., & Beeker, A. (2015). *Taalprofielen 2015: herziene versie van Taalprofielen 2004*. Enschede: SLO.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Fontenelle, T. (2011). Lexicography. In J. Simpson (Red.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 53-64). Londen en New York: Routledge.
- Gordon, C. J. (1989). Contexts for expository text structure use. *Reading Research and Instruction*, 29(2), 55-72. <https://doi.org/10.1080/19388079009558005>
- Herelixka, C. & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs: Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd op 12 september 2019, van [https://over.taalunie.org/sites/taaluniecorp/files/downloads/rapport\\_nederlands\\_in\\_het\\_hoger\\_onderwijs\\_0.pdf](https://over.taalunie.org/sites/taaluniecorp/files/downloads/rapport_nederlands_in_het_hoger_onderwijs_0.pdf)
- Hoadley-Maidment, E. (1983) Methodology for the identification of language learning needs of immigrant learner of English through mother tongue. In R. Richterich (Red.), *Case studies in identifying language needs*. Oxford & New York: Pergamon Press on behalf of Council of Europe.
- Hosea, C. (2010). Luisteren. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (Reds). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 88-127). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Kennisplatform voor het onderwijs. (2018). Is het waar dat modeling en leesstrategie-onderwijs de leesprestaties in de basisschoolleeftijd verhogen? Geraadpleegd op 11 april 2019, van <https://wjl-leren.nl/modeling-leesstrategie-leesprestaties.php>
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kwakman, M., Stiekema, C. & Van den Hoeven, M. (2018). *Schrijfvaardigheid in afstudeerwerken*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Lachner, A., & Nückles, M. (2015). Bothered by abstractness or engaged by cohesion? Experts' explanations enhance novices' deep-learning. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 21(1), 101-115. <https://doi.org/10.1037/xap0000038>

- Long, M.H. (Red.). (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund Research. (2012). Laerd statistics - Self-selection sampling. Geraadpleegd op 20 september 2019, van <http://dissertation.laerd.com/self-selection-sampling.php>
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.  
<https://dx.doi.org/10.2307/747349>
- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93, 141-159. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.141>
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Peters, E., Van Houtven, T. & El Morabit, Z. (2010). Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht. In E. Peters & T. Van Houtven (Reds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp.51-66). Leuven: Acco.
- Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. *Nederlandse Taalunie*. Geraadpleegd op 12 september 2019, van [http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/NTU14P475%20-%20Rapport%20Raadsadvies\\_website.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/NTU14P475%20-%20Rapport%20Raadsadvies_website.pdf)
- Rundell, M. & Atkins, S. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Saunders, M. e.a. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek* (4<sup>e</sup> ed.). Amsterdam: Pearson Benelux B.V.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Trapman, M., Van Gelderen, A., Van Steensel, R., Van Schooten, E., & Hulstijn, J. (2014). Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 37(S1), S3-S21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01539.x>
- Van Daalen-Kapteijns, M., Elshout-Mohr, M., & De Glopper, K. (2001). Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. *Language Learning*, 51(1), 145-181.  
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00150>
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007).

- Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: a longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477-491. <https://doi:10.1037/0022-0663.99.3.477>
- Vaughn, S., Roberts, G., Klinger, J. K., Swanson, A., Boardman, A., Stillman-Spisak, J. S. e.a. (2013). Collaborative strategic reading: Findings from experienced implementers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(2), 137-163. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.741661>
- Verhaegen, J. (2015). Een Nederlandse of Engelse tekst studeren in het hoger onderwijs?! Een vergelijkende analyse van leesstrategieën op basis van aantekeningen en markeringen in academische teksten. Geraadpleegd op 11 april 2019, van [https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/216/375/RUG01-002216375\\_2015\\_0001\\_AC.pdf](https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/216/375/RUG01-002216375_2015_0001_AC.pdf)
- Vernooy, K. & Eskes, M. (2017). Effectieve leesinterventies nader bekeken. *Zorgbreed* 56, 14(4), 10-19.
- Welie, C. (2014). Betere en gemotiveerdere lezers in het voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar leesonderwijs in de lessen Nederlands. *Les*, 32(189), 12-15.
- Welie, C. (2017, 20 mei). *Docentonafhankelijke gefocuste revisie: beter leren schrijven zonder feedback van de NT2-docent*. Amsterdam, conferentie Beroepsvereniging NT2.
- Welie, C. & Gabrovšek Sanders, M. (2019, 10 april). *Zelfstandig tekstkwaliteit verbeteren met behulp van gefocuste revisievragen*. Utrecht, conferentie voor lerarenopleiders moderne vreemde talen aan hbo en universiteiten (Expertisecentrum mvt/Meesterschapsteam mvt).
- Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2018). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Reading and writing*, 31(9), 2065-2094. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9801-x>
- Welie, C., Schoonen, R., Kuiken, F., & Van den Bergh, H. (2017). Expository text comprehension in secondary school: for which readers does knowledge of connectives contribute the most? *Journal of Research in Reading*, 40, S42-S65. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12090>
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- Williams, J. P., Stafford, B. K., Lauer, K. D., Hall, K. M., & Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101, 1-20. <https://doi.org/10.1037/a0013152>



# Bijlage A: Toestemmingsformulier deelname aan het onderzoek

## Toelichting bij het toestemmingsformulier bij de uitvoering van het onderzoek ‘Taalsterker in het eerste studiejaar’

### Onderzoek en Privacy

Het doel van dit onderzoek is om vast te stellen in hoeverre de eerstejaarsstudenten van de Lerarenopleidingen Talen van de HvA in het eerste semester kennis en/of vaardigheden aangeleerd hebben gekregen die ze helpen om hun eigen taalvaardigheid te verbeteren. Het onderzoek heeft de vorm van een behoefteanalyse en gaat voornamelijk over de wensen en behoeftes van studenten op het gebied van taalondersteuning – het doel is om data te verzamelen over wat de studenten al geleerd hebben en waar ze nog behoefte aan hebben op het gebied van taalvaardigheid. De resultaten van het onderzoek zullen gebruikt worden als input die nodig is om de huidige curricula van de vier opleidingen (Nederlands, Engels, Duits, Frans) verder te ontwikkelen en verbeteren.

De gegevens die worden verzameld zijn de antwoorden over ervaren en gewenste taalondersteuning, incl. aanvullende vragen over aandacht besteed aan taal bij sommige modules. Daarnaast zullen ook een aantal persoonsgegevens verzameld worden, namelijk geboortegegevens, onderwijsachtergrond en taalachtergrond. Deze gegevens zullen ons een beter inzicht geven in de behoeftes van verschillende groepen studenten en daardoor ook de mogelijkheid om het curriculum en ondersteuning op de behoeftes van de studenten beter af te kunnen stemmen.

### Privacy bij de HvA

Met het deelnemen aan deze focusgroep geef je toestemming voor het gebruik van je gegevens voor ons onderzoek. Uiteraard worden de gegevens door de onderzoekers anoniem verwerkt zodat privacy gewaarborgd blijft. De HvA hecht grote waarde aan de bescherming van jouw privacy en heeft de verplichting om inzichtelijk te maken waarvoor de HvA jouw persoonsgegevens verwerkt. De HvA heeft in haar privacyverklaring vastgelegd hoe zij met persoonsgegevens omgaat, zie: <http://www.hva.nl/home/disclaimers/privacy/>.

### Toepassing van dit formulier

Een onderzoeker van de HvA mag jouw persoonsgegevens alleen verwerken als jij daar vrij, specifiek en geïnformeerd toestemming voor hebt gegeven. Middels dit formulier vraagt een onderzoeker van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding (FOO) van de HvA voor een opdracht ten behoeve van zijn of haar studie toestemming voor het verwerken van jouw persoonsgegevens.

### Intrekken toestemming

Je kunt op elk gewenst moment deze toestemming intrekken. Dat dient altijd schriftelijk te gebeuren. Jouw persoonsgegevens zullen dan niet meer worden gebruikt. Je kunt jouw toestemming intrekken via een e-mail aan de onderzoeker van de HvA waaraan je toestemming hebt verleend. Mocht je deze niet kunnen bereiken dan kun je een e-mail sturen aan de contactpersoon gegevensbescherming bij HvA/FOO via [gegevensbescherming-foo@hva.nl](mailto:gegevensbescherming-foo@hva.nl).

### Verwerken en verwijderen van persoonsgegevens

De persoonsgegevens zullen worden verwerkt voor het gespecificeerde verwerkingsdoeleinde, en zullen worden vernietigd zodra deze niet meer nodig zijn voor het aangegeven doeleinde.

## Toestemmingsformulier bij de uitvoering van het onderzoek 'Taalsterker in het eerste studiejaar'

Hierbij geef ik:

- Voornaam: .....
- Achternaam: .....

toestemming aan M. Gabrovšek Sanders ([l.gabrovsek@hva.nl](mailto:l.gabrovsek@hva.nl)) vanuit de rol als docent-onderzoeker aan de Faculteit Onderwijs en Opvoeding (FOO) van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) om mijn persoonsgegevens te verwerken voor het volgende verwerkingsdoeleinde:

- Doel: behoefteanalyse taalvaardigheid
- Bewaartermijn<sup>2</sup>: 10 jaar

Hiervoor worden de volgende persoonsgegevens<sup>3</sup> van mij verwerkt:

- geboortegegevens
- onderwijsachtergrond
- taalachtergrond

Akkoord van de betrokkene:

- Datum: .....
- Handtekening: .....

---

<sup>2</sup> Enkele vastgestelde bewaartermijnen: 1 jaar voor toetsen en beoordelingen, 7 jaar voor toetsen en beoordelingen die onderdeel uitmaken van het afstuderen.

<sup>3</sup> Categoriseer de persoonsgegevens. Bijv. NAW-gegevens, contactgegevens, geboortegegevens, schoolgegevens, schoolresultaten, etc.

# Bijlage B: Vragenlijst behoefteanalyse (voor studenten Engels en Nederlands)

## Taalsterker in het eerste jaar

Beste student(e),

Omdat we bij het Cluster Talen aan de Hogeschool van Amsterdam (HvA) geloven dat er altijd ruimte is voor verbetering, willen we graag het huidige curriculum tegen het licht houden. Daarbij hebben we jouw hulp nodig.

We zijn benieuwd in hoeverre je in je huidige opleiding aan de HvA tot nu toe kennis en/of vaardigheden aangeleerd hebt gekregen die je helpen om je eigen taalvaardigheid te verbeteren. Ook zijn we benieuwd naar jouw wensen en behoeften op het gebied van taalondersteuning. Kortom, we willen weten wat je al geleerd hebt en waar je nog behoefte aan hebt op het gebied van taalvaardigheid. Omdat de vragen over jou gaan, zijn er geen goede of foute antwoorden. We willen je dan ook vragen om de vragenlijst eerlijk in te vullen: we zijn benieuwd naar jouw ervaringen en wensen, zodat we kunnen beoordelen of ons taalvaardigheidsonderwijs passend is. Met het invullen van deze vragenlijst geef je toestemming voor het gebruik van deze gegevens voor ons onderzoek. Uiteraard worden je gegevens anoniem verwerkt zodat je privacy gewaarborgd blijft.

### I) PERSOONLIJKE GEGEVENS

Wat is je geboortedatum?

Maand (1)	▼ januari (1) ... (150)
Dag (2)	▼ januari (1) ... (150)
Jaar (3)	▼ januari (1) ... (150)

Wat is je geboorteland?

Nederland (1)

Anders, namelijk (2) \_\_\_\_\_

Wat is je geslacht?

M (1)

V (2)

X (3)

---

Welke opleiding volg je?

Lerarenopleiding Duits (1)

Lerarenopleiding Engels (2)

Lerarenopleiding Frans (3)

Lerarenopleiding Nederlands (4)

---

Ben je een voltijd- of deeltijdstudent?

Voltijd (1)

Deeltijd (2)

---

*De volgende twee vragen gaan over jouw vooropleiding.*

Op welk(e) niveau(s) heb je les gehad op de middelbare school?

- Vmbo (1)
  - Mavo (2)
  - Havo (3)
  - Vwo (4)
  - Anders, namelijk (5) \_\_\_\_\_
- 

Heb je na de middelbare school nog een opleiding afgerond voordat je aan de HvA aan je huidige opleiding begon? Zo ja, wat is je hoogst voltooide opleiding?

- Nee (1)
- Ja, mbo niveau 4 (2)
- Ja, hbo propedeuse (3)
- Ja, hbo bachelor (4)
- Ja, hbo master (5)
- Ja, wo propedeuse (6)
- Ja, wo bachelor (7)
- Ja, wo master (8)

De volgende vragen gaan over jouw (meertalige) taalachtergrond.

---

Wat is/zijn je moedertaal/moedertalen? Welke taal/talen spraken je ouders/verzorgers tegen je toen je klein was?

- Nederlands (1)
  - Nederlands en één of meer andere talen (2)
  - Één of meer andere talen (3)
- 

Welke andere taal of talen dan Nederlands spraken je ouders/verzorgers tegen je toen je klein was? Klik eerst taal 1, taal 2 en/of taal 3 aan en vul daarna de taal in. Vul per hokje één taal in.

- Taal 1 (1) \_\_\_\_\_
- Taal 2 (2) \_\_\_\_\_
- Taal 3 (3) \_\_\_\_\_

Hieronder staan de moedertalen die je hebt ingetypt. Geef aan welke taal/talen je in onderstaande contexten gebruikt. Wat is de verhouding waarin je ze gebruikt **in percentages %** (bv. thuis: Nederlands 40, Arabisch 40, Engels 20)? Let op - het totale percentage moet 100% per context zijn.

	Taal 1	Taal 2	Taal 3
Thuis (bv. met ouders/verzorgers, broers, zussen) (1)			
Met familie (bv. met grootouders, tantes, ooms, nichten, neven) (2)			
Op school (bv. met docenten en medestudenten) (3)			
Met vrienden (4)			

---

Als je de taal/talen in de onderstaande contexten niet gebruikt (bv. je hebt geen kinderen), kun je het percentage 0 invoeren.

	Taal 1	Taal 2	Taal 3
Met partner (1)			
Met kinderen (2)			

## II) VAARDIGHEDEN

Bij de volgende vragen geef je telkens aan hoeveel aandacht er in de lessen **in het eerste semester van je studie** aan de HvA werd gegeven aan bepaalde onderwerpen en hoeveel taalondersteuning m.b.t. deze onderwerpen je zou wensen.

Let op: het kan best zo zijn dat er weinig aandacht werd besteed aan een bepaald gebied en dat je weinig taalondersteuning hebt ervaren (bv. er werd weinig aandacht besteed aan het zelfstandig verbeteren van je eigen teksten), maar dat je ook weinig behoefte hebt aan ondersteuning op dat gebied (bv. je hebt geen ondersteuning nodig bij het zelfstandig verbeteren van je eigen teksten, omdat je dat al heel goed kan). Of juist dat er veel aandacht werd besteed aan een bepaald gebied en dat je veel taalondersteuning hebt ervaren, maar dat je eigenlijk nog meer behoefte hebt aan ondersteuning.

De volgende vragen over de kennis en vaardigheden gaan **alleen over je taalvaardigheid Engels**.

**1) LEZEN** Geef bij de volgende kennis en/of vaardigheden met betrekking tot leesvaardigheid aan hoeveel aandacht hier in de lessen voor is geweest (**ervaren ondersteuning**), en wat de **de gewenste ondersteuning** op dit specifieke gebied is.



De kennis van signaalwoorden (bv. dus, daarom, omdat) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten (bv. advertentie, nieuwsbericht, recensie) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De betekenis van onbekende woorden zelf uit de context kunnen herleiden om een tekst beter te begrijpen

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

De kennis toepassen van hoe hoofd- van bijzaken onderscheiden kunnen worden in een tekst

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2) LUISTEREN** Geef bij de volgende kennis en/of vaardigheden met betrekking tot luistervaardigheid aan hoeveel aandacht hier in de lessen voor is geweest (**ervaren ondersteuning**), en wat **de gewenste ondersteuning** op dit specifieke gebied is.

---

Aantekeningen maken in de les naar aanleiding van gesproken college of interactie met de docent

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Hoofd- en bijzaken onderscheiden in de gesproken tekst van de docent

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Een samenvatting maken in de les naar aanleiding van gesproken college

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3) WOORDENSCHAT** Geef bij de volgende kennis en/of vaardigheden met betrekking tot woordenschat aan hoeveel aandacht hier in de lessen voor is geweest (**ervaren ondersteuning**), en wat **de gewenste ondersteuning** op dit specifieke gebied is.

---

Onbekende woorden opzoeken in een woordenboek

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.).

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aan welke aspecten van woordkennis werd weinig aandacht besteed in de lessen / bij welke aspecten van woordkennis heb je weinig ondersteuning ervaren?

- De uitspraak en spelling van een woord (1)
  - Hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden) (2)
  - Welke andere woorden gaan vaak samen met het woord (vaste verbindingen) (3)
  - Hoe gebruik ik het woord in een zin (4)
  - In welke context gebruik ik een woord (bv. formeel/informeel) (5)
  - Welke gevoelswaarde heeft een woord (6)
- 

Bij welke aspecten van woordkennis zou je meer ondersteuning willen?

- De uitspraak en spelling van een woord (1)
  - Hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden) (2)
  - Welke andere woorden gaan vaak samen met het woord (vaste verbindingen) (3)
  - Hoe gebruik ik het woord in een zin (4)
  - In welke context gebruik ik een woord (bv. formeel/informeel) (5)
  - Welke gevoelswaarde heeft een woord (6)
- 

**4) SPREKEN** Geef bij de volgende kennis en/of vaardigheden met betrekking tot spreekvaardigheid aan hoeveel aandacht hier in de lessen voor is geweest (**ervaren ondersteuning**), en wat **de gewenste ondersteuning** op dit specifieke gebied is.

Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (bv. iets in andere woorden omschrijven, vragen voor verheldering als je iets niet begrijpt)

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5) SCHRIJVEN** Geef bij de volgende kennis en/of vaardigheden met betrekking tot schrijfvaardigheid aan hoeveel aandacht hier in de lessen voor is geweest (**ervaren ondersteuning**), en wat **de gewenste ondersteuning** op dit specifieke gebied is.

Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Samenhang duidelijk weergeven in geschreven teksten (verschillende onderdelen met elkaar verbinden door middel van verwijswaarden, verbindingswoorden of zinnen)

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---



Het krijgen van effectieve feedback (specifiek, laat duidelijk zien wat je nog moet verbeteren en hoe) van docent of peer op eigen geschreven teksten aan de hand waarvan de teksten verbeterd kunnen worden

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Je hebt net een aantal vragen beantwoordt over jouw taalvaardigheid Engels - over hoeveel aandacht er in de lessen werd gegeven aan bepaalde onderwerpen en hoeveel taalondersteuning m.b.t. deze onderwerpen je zou wensen.

Omdat één van je modules - Ontwikkeling van de adolescent (OvdA) - in het Nederlands werd gegeven, zijn we ook benieuwd naar jouw ervaring m.b.t. taalvaardigheid Nederlands.

---

Wat heb je ervaren qua taalondersteuning op het gebied van de Nederlandse taal als input voor de casusopdracht / toets tijdens je OvdA lessen?

---

---

Wat heb je gemist en wat zou je dus willen qua taalondersteuning op het gebied van de Nederlandse taal als input voor de casusopdracht / toets tijdens je OvdA lessen?

---

Heb je in de lessen bij het verwerven van de vaardigheden (lezen, luisteren, woordenschat, spreken, schrijven) ook je anderstalig repertoire (= andere talen die je spreekt, behalve het Nederlands en/of de taal die je studeert) kunnen gebruiken?

Geef alsjeblieft ook aan of je dat gewild zou hebben.

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Gebruik van anderstalig repertoire (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zou je dat gewild hebben? (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zou je bereid zijn om je ervaring en wensen m.b.t. taalvaardigheidsonderwijs verder toe te lichten in een groepsdiscussie?

Ja, en ik wil benaderd worden via het volgende emailadres: (1)

\_\_\_\_\_

Nee (2)

## Bijlage C: Verantwoording van items in de vragenlijst

In deze bijlage wordt voor elk item uit de vragenlijst weergegeven op welke bron(nen) op het gebied van taalverwerving en taaldidactiek het item gebaseerd is. Ook wordt voor elk item, met uitzondering van de laatste drie items in de vragenlijst, de relatie met het Europees Referentiekader (ERK) beschreven. Voor de koppeling van de items aan het ERK is het document *Taalprofielen 2015* (Fasoglio, de Jong, Trimbos, Tuin & Beeker, 2015) gebruikt en is er rekening gehouden met het vereiste taalniveau voor het Nederlands en/of de taal die studenten studeren (B2 of C1).

### *Verantwoording van de items in de vragenlijst – koppeling aan literatuur en ERK-descriptoren*

	Item in de vragenlijst	Koppeling literatuuronderzoek	Koppeling ERK – Taalprofielen 2015
Lezen	1 De kennis van signaalwoorden gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen	De vaardigheid om tekststructuur te kunnen infereren is een belangrijke voorspeller van tekstbegrip (Welie, Schoonen & Kuiken, 2018) en kennis over signaalwoorden is extra belangrijk voor tekstbegrip bovenop algemene woordenschat (Welie, Schoonen, Kuiken & Van den Bergh, 2017). Door gebruik te maken van structuursignalen die tekstverbanden aangeven (bv. voeg- en signaalwoorden), kan de lezer een coherente tekstrepresentatie construeren (Zie in Verhaegen 2015: Degand & Sanders, 2002; Goldman & Murray, 1992; Grabe, 2009; Hyona & Lorch, 2004). Training in focus op signaalwoorden en tekststructuur leidt daarom ook tot beter tekstbegrip (zie bijvoorbeeld, Cook & Mayer, 1988; Gordon, 1989; Meyer & Poon, 2001; Paris, Cross & Lipson, 1984; Williams, Stafford, Lauer, Hall & Pollini, 2009).	B2 - Kan snel lange, complexe teksten doorlezen en de relevante details vinden.
	2 De kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten (bv. advertentie, nieuwsbericht, recensie)	Teksttypen (informatieve teksten, advertenties, etc.) verschillen in doel, inhoud en structuur en kennis over teksteigenschappen blijkt positief samen te	B2 descriptoren van lezen verwijzen expliciet naar het begrijpen van verschillende teksttypes

#### **Taalsterker in het eerste studiejaar**

<p>gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen</p>	<p>hangen met leesvaardigheid (zie o.a. Trapman, Van Gelderen, Van Steensel, Van Schooten &amp; Hulstijn, 2014; Van Gelderen, Schoonen, Stoel, De Glopper, &amp; Hulstijn, 2007; Welie, Schoonen, Kuiken en Van den Bergh, 2017).</p>	<p>C1 globaal - Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen.</p> <p>C1 descriptor van lezen noemen het begrijpen van lange en complexe feitelijke en literaire teksten uit het sociale, professionele of academische leven, en het waarderen van verschillende stijlen.</p>
<p>3 De betekenis van onbekende woorden zelf uit de context kunnen herleiden om een tekst beter te begrijpen</p>	<p>De betekenis van onbekende woorden uit de context herleiden is een belangrijke leesstrategie die bijdraagt aan tekstbegrip (Nation, 2001; Vernooij, 2017). Zwakke lezers hebben meer moeite om de precieze betekenis van een onbekend woord uit de context te herleiden dan sterke lezers (Van Daalen-Kapteijns, Elshout-Mohr &amp; De Glopper, 2001).</p>	<p>C1 lezen - Kan alle correspondentie begrijpen, een enkele keer met behulp van een woordenboek.</p>
<p>4 De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden (<i>relevant voor lezen, spreken en schrijven</i>)</p>	<p>Sterke lezers kunnen teksten goed samenvatten (Bossers, 2010a; Meyer, 1980) en zijn tijdens het lezen bezig met het samenvatten van teksten, wat hen helpt bij tekstbegrip (Vaughn, Roberts, Klinger, Swanson, Boardman, Stillman-Spisak, e.a., 2013; Verhaegen, 2015)</p>	<p>*B1+ gesprekken voeren, spreken en schrijven – Kan een kort verhaal, artikel, lezing, discussie, vraaggesprek of documentaire samenvatten, er zijn of haar mening over geven en nadere vragen over details beantwoorden.</p> <p>B2 globaal - Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen.</p>

5 De kennis toepassen van hoe hoofd- van bijzaken onderscheiden kunnen worden in een tekst

Leesstrategieën aanleren heeft vaak positieve effecten op het tekstbegrip van leerlingen (Bimmel, 2001; Spörer & Burnstein, 2009). Aandacht voor tekststructuur en signaalwoorden, om studenten te helpen onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken, leidt tot beter tekstbegrip (zie bijvoorbeeld, Cook & Mayer, 1988; Gordon, 1989; Kennisplatform voor het onderwijs, 2018; Meyer & Poon, 2001; Paris, Cross & Lipson, 1984; Williams, Stafford, Lauer, Hall & Pollini, 2009).

\*C2 schrijven – Kan een gepaste en doeltreffende logische structuur verschaffen die de lezer helpt belangrijke punten te onderscheiden, bv. in de vorm van een samenvatting.

B2 globaal - Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen.

C1 lezen – Kan fijnere details herkennen zoals houdingen en uitgesproken of impliciete meningen

<i>Luisteren</i>	<p>6 Aantekeningen maken in de les naar aanleiding van gesproken college of interactie met de docent</p>	<p>Hosea (2010) stelt dat het aanleren van goede luistervaardigheid – in de vorm van functioneel luisteren en oefenen met verschillende luistersituaties en luisterteksten– een cruciale rol speelt bij het trainen van begrip. Ze noemt onder andere gericht luisteren voor details, globaal luisteren en intensief luisteren (tijdens college). Bij de laatste categorie is “het maken van aantekeningen tijdens en hoorcollege” benoemd als een voorbeeld van een realistische luistertaak.</p>	<p>B2 luisteren – Kan de wezenlijke punten volgen van voordrachten, toespraken, verslagen en andere vormen van academische of professionele presentaties die naar inhoud en vorm complex zijn.</p> <p>C1 luisteren – Kan tot in de details gesproken woord begrijpen over abstracte en complexe onderwerpen van gespecialiseerde aard buiten het eigen vakgebied.</p> <p>B2 schrijven – Kan een helder gestructureerde lezing over een vertrouwd onderwerp begrijpen en aantekeningen maken van punten die hem of haar belangrijk voorkomen.</p> <p>C1 schrijven – Kan tijdens een lezing over een onderwerp op zijn of haar interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de aantekeningen ook door anderen gebruikt zouden kunnen worden.</p>
	<p>7 Hoofd- en bijzaken onderscheiden in de gesproken tekst van de docent</p>	<p>Brown (2007) benadrukt de belangrijke rol van luisterstrategieën die helpen om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden.</p>	<p>B2 globaal - Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen.</p>

			C1 luisteren – Kan specifieke informatie halen uit openbare mededelingen van slechte kwaliteit waarbij het geluid vervormd is.
	8 Een samenvatting maken in de les naar aanleiding van gesproken college	Zie punt 6.	B2 luisteren – Kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is.  C1 globaal – Kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven.
Woordenschat	9 Onbekende woorden opzoeken in een woordenboek	Nation (2001) noemt woordenboekgebruik als één van de belangrijke strategieën voor het uitbreiden van de woordenschat.	B2+ lezen – Kan gespecialiseerde artikelen buiten het eigen vakgebied begrijpen, mits hij of zij af en toe een woordenboek kan gebruiken om zijn of haar interpretatie van terminologie te bevestigen.  C1 lezen - Kan alle correspondentie begrijpen, een enkele keer <u>met behulp van een woordenboek</u> .
	10 Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden	Om het leren van een taal met succes te bevorderen, moet er nagedacht worden over welke woordenboeken geschikt zijn voor het niveau van de gebruiker. Denk aan de keuze tussen	B2 schrijven (productiestrategieën) - Kan van minder frequente woorden en uitdrukkingen het taalgebruik controleren door gebruik te maken van

	<p>woordenboeken voor moedertaalsprekers of niet-moedertaalsprekers, ééntalige of tweetalige woordenboeken, en ook aan het gebruik van gespecialiseerde woordenboeken, bijvoorbeeld combinatiemoedertaalsprekers en synoniemen-woordenboeken (Fontenelle, 2011; Rundell &amp; Atkins, 2008; East, 2013).</p>	<p>websites, (online) fora en <u>eentalige woordenboeken</u>.</p> <p>C1 lezen - Kan alle correspondentie begrijpen, een enkele keer <u>met behulp van een woordenboek</u>.</p>
<p>11 Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord)</p> <p>(+ 2 aanvullende vragen over precieze aspecten)</p>	<p>Naast breedte van de woordenschat - het aantal woorden dat iemand kent -, is diepte van de woordenschat - hoeveel aspecten van een woord gekend worden - belangrijk voor taalvaardigheid (Bossers, 2010b). Denk bij aspecten aan: de uitspraak en spelling, de grammaticale functie en eigenschappen, de combinatiemogelijkheden met andere woorden, de associaties en relaties met andere concepten, de gebruiksmogelijkheden (stijl, register), en de gevoelswaarde. Qian (2002) laat zien dat diepte van de woordenschat extra verschillen verklaart in tekstbegrip bovenop de verschillen die worden verklaard door de breedte van de woordenschat. Ook bij andere vaardigheden zoals het schrijven is kennis over aspecten van woordenschat (register, stijl, collocaties) natuurlijk van belang (Herelixa &amp; Verhulst, 2014). Studenten die instromen in het hoger onderwijs vertonen problemen op het gebied van woordenschat waaronder weinig afwisseling en verkeerd gebruik van collocaties en register (Peters, Van Houtven &amp; El Morabit, 2010).</p>	<p>B2 gesprekken voeren, spreken en schrijven (bereik van woordenschat) – Beschikt over een voldoende brede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn of haar vakgebied en de meeste algemene onderwerpen. Kan variatie aanbrengen in formuleringen om te veel herhaling te voorkomen, al kunnen hiaten in de woordenschat nog wel tot (aarzeling en) omschrijving leiden.</p> <p>B2 gesprekken voeren, spreken en schrijven (beheersing van woordenschat) – Trefzekerheid in woordkeuze is over het algemeen hoog, al komen enige verwarring en onjuist woordgebruik wel voor zonder de communicatie in de weg te staan.</p> <p>B2+ gesprekken voeren en spreken (afstemming taalgebruik op doel en publiek) – Kan zich zelfbewust, helder en beleefd uitdrukken in een formeel of</p>



informeel register, passend bij de situatie en de betrokkenen.

C1 gesprekken voeren, spreken en schrijven (bereik van woordenschat) – Heeft een goede beheersing van een breed taalrepertoire. [...] Heeft een goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal.

C1 gesprekken voeren, spreken en schrijven (beheersing van woordenschat) – Maakt nog wel incidentele kleine vergissingen, maar geen echte fouten in woordkeuze.

C1 gesprekken voeren (afstemming taalgebruik op doel en gesprekspartner) – Kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen en heeft daarbij oog voor registerveranderingen.

<b>Spoken</b>	<p>14 Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied</p>	<p>Het gaat in dit geval om het oefenen van monologisch spreken, daarbij “denkt men vaak aan de voordracht; verwante begrippen zoals spreekbeurt, <u>presentatie</u>, lezing, toespraak, redevoering, preek” (Kwakernaak, 2015).</p> <p>Volgens Kwakernaak (2015) zijn de kenmerken van monologisch spreken als volgt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-de situatie is min of meer formeel</li> <li>-de rollen zijn duidelijk verdeeld: het is duidelijk wie de spreker is en wie het publiek</li> <li>-voordrachten kunnen vrij lang tot zeer lang zijn</li> <li>-voordrachten zijn meestal voorbereid</li> <li>-de spreker maakt meestal gebruik van notities of zelfs van een geheel uitgeschreven tekst</li> <li>-de spreker kan gebruikmaken van (visuele) hulpmiddelen zoals een bord, flip-over, uitdeelbladen, beamer</li> </ul>	<p>B2 spreken – Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op zijn of haar interessegebied.</p> <p>B2 spreken – Kan een duidelijke, voorbereide presentatie geven, daarbij argumenten voor of tegen een bepaald standpunt noemen en de voor- en nadelen van verschillende opties geven en kan een reeks vervolgvragen beantwoorden.</p> <p>B2 spreken – Kan een heldere argumentatie ontwikkelen en daarbij zijn of haar gezichtspunten uitvoerig uitwerken en ondersteunen met aanvullende punten en relevante voorbeelden.</p> <p>C1 spreken – Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven van complexe onderwerpen.</p> <p>C1 spreken – Kan uitvoerige beschrijvingen geven en daarin subthema’s integreren om bepaalde punten uit te werken en het geheel afronden met een passende conclusie.</p>
---------------	--	---	--

		C1 spreken – Kan een heldere, goed gestructureerde presentatie geven over een complex onderwerp en daarbij gezichtspunten gedetailleerd uitwerken en onderbouwen met overwegingen en relevante voorbeelden en kan overweg met tussendoor geplaatste opmerkingen en deze spontaan en vrijwel moeiteloos beantwoorden.
15 Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies	<p>Er moeten in de les ook genoeg mogelijkheden worden geboden tot interactie, oftewel dialogisch spreken (Kwakernaak, 2015).</p> <p>Volgens Kwakernaak (2015) heeft dialogisch spreken o.a. de volgende kenmerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-de situatie is meestal informeel (uitzonderingen zijn bijvoorbeeld openbare discussies, vergaderingen)</li> <li>-iedereen heeft in principe dezelfde spreekrechten</li> <li>-de rollen kunnen gelijk (symmetrisch) of ongelijk (asymmetrisch) zijn</li> <li>-de gespreksbijdragen zijn vaak niet meer dan één zin of een paar zinnen lang</li> <li>-de gespreksbijdragen zijn meestal onvoorbereid en meestal een reactie op datgene wat de gesprekspartner zegt of vraagt (luistervaardigheid speelt mee)</li> <li>-de sprekers kunnen gebruikmaken van strategieën op het gebied van gespreksvoering en van andere compenserende strategieën, ook non-verbale</li> </ul>	<p>B2 gesprekken voeren – Kan actief deelnemen aan alledaagse en niet-alledaagse formele discussies.</p> <p>B2 gesprekken voeren – Kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin de standpunten uitleggen en ondersteunen.</p> <p>B2 gesprekken voeren – Kan zijn of haar mening bijdragen, verantwoorden en staande houden, alternatieve voorstellen beoordelen en hypothesen stellen en beantwoorden</p> <p>B2 gesprekken voeren – Kan zijn of haar meningen in een discussie verantwoorden en staande houden met ter zake doende verklaringen, argumenten en commentaren.</p>

B2 globaal – Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt.

C1 gesprekken voeren – Kan in een groepsdiscussie met gemak complexe interacties tussen derden volgen en daaraan bijdragen, zelfs als het gaat om abstracte, complexe en niet-vertrouwde onderwerpen.

C1 gesprekken voeren – Kan gemakkelijk deelnemen aan het debat, ook als het gaat om abstracte, ingewikkelde en niet vertrouwde onderwerpen.

C1 gesprekken voeren – Kan een formeel standpunt overtuigend beargumenteren, daarbij ingaan op vragen en opmerkingen, en complexe tegenargumenten vloeiend, spontaan en adequaat beantwoorden.

C1 gesprekken voeren – Kan volwaardig aan een vraaggesprek deelnemen als vragensteller of ondervraagde, het punt van discussie vloeiend uitwerken zonder

<p>16 Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (bv. iets in andere woorden omschrijven, vragen om verheldering als je iets niet begrijpt) <i>(alleen voor studenten mvt)</i></p>	<p>Brown (2007) moedigt het ontwikkelen van verschillende spreekstrategieën aan in het taalonderwijs. Denk daarbij bijvoorbeeld aan vragen om opheldering, stopwoorden gebruiken, formulaire taaluitingen gebruiken, iemands aandacht trekken, herformuleren, om hulp vragen en vaststellen hoe goed je door de spreekpartner wordt verstaan.</p>	<p>ondersteuning, en opmerkingen tussendoor goed afhandelen.</p> <p>B2 gesprekken voeren en spreken (vloeiendheid) – Kan langere stukken tekst produceren in een redelijk gelijkmatig tempo; hoewel hij of zij kan aarzelen tijdens het zoeken naar zinsconstructies en uitdrukkingen, zijn er weinig merkbare pauzes.</p> <p>B2 gesprekken voeren (interactie) – Kan discussies over vertrouwde onderwerpen op gang helpen en houden door te bevestigen dat iets begrepen is, anderen uit te nodigen het woord te nemen, enzovoort.</p> <p>B2 gesprekken voeren en spreken (interactiestrategieën) – Kan plannen wat er moet worden gezegd en met welke middelen, rekening houdend met het effect op de ontvanger(s). Kan met uitgebreide omschrijvingen en parafrases hiaten in woordenschat en structuur opvullen. Kan vergissingen en fouten corrigeren zodra hij of zij zich ervan bewust is of als ze tot onbegrip en misverstanden leiden. Kan notitie nemen van ‘veelgemaakte fouten’ en bewust opletten of hij of zij ze maakt. Kan standaardzinnen gebruiken</p>
---	---	--

(bijvoorbeeld 'Dat is een moeilijk te beantwoorden vraag') om tijd te winnen en de beurt te behouden tijdens het zoeken naar woorden. Kan vervolgvragen stellen om te controleren of hij of zij heeft begrepen wat een spreker wilde zeggen en om opheldering te krijgen over punten van dubbelzinnigheid. Kan de formulering variëren van wat hij of zij wil zeggen.

C1 gesprekken voeren en spreken (interactie) – Kan een toepasselijke uitdrukking kiezen uit een paraat scala van gespreksfuncties om opmerkingen in te leiden en de aandacht van de toehoorders te trekken of te behouden, en om zijn of haar eigen bijdragen bekwaam in verband te brengen met die van andere sprekers.

C1 gesprekken voeren en spreken (interactiestrategieën) – Kan zich bij een moeilijkheid hernemen en herformuleren wat hij of zij wil zeggen zonder de stroom van gesproken woord volledig te onderbreken. Kan eigen bijdragen vaardig in verband brengen met die van andere sprekers.

17 Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de

Volgens Kwakernaak (2015) helpt een zekere mate van fonetisch bewustzijn de meeste leerlingen. Hij

B2 gesprekken voeren en spreken (uitspraak) – Heeft een heldere,

	stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren ( <i>alleen voor studenten mvt</i> )	noemt enkele voorbeelden van het leren van uitspraak, namelijk: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Stemhebbendheid kan concreet gemaakt worden door leerlingen met de vinger op het strottenhoofd de verschillen tussen de klanken te laten voelen.</li> <li>- Leerlingen kunnen naar de Engelse /r/ toegeleid worden door ze te vragen aanhoudend zzzzzzz te zeggen en daarbij de tongpunt steeds verder naar achteren te verplaatsen.</li> <li>- Ook ieder overduidelijk voordoen van een vreemdtalige klank of klankcombinatie, een assimilatie- of elisieverschijnsel is een vorm van bewustmaking.”</li> </ul>	natuurlijke uitspraak en intonatie verworven.  C1 gesprekken voeren en spreken (uitspraak) – Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken.
Schrijven	18 Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven	Uit onderzoek blijkt dat studenten het lastig vinden om een goed opgebouwde en samenhangende tekst te produceren (Concha & Paratore, 2011; Herelixka & Verhulst, 2014; Lachner & Nückles, 2015; Kwakman, Stiekema & Van den Hoeven, 2018). Studenten geven dan ook aan het meeste baat te hebben bij oefeningen om de structuur van hun teksten te verbeteren (Wachter & Heeren, 2011).	C1 schrijven – Kan duidelijke, vloeiende, <u>goed gestructureerde</u> gesproken taal voortbrengen, die getuigt van <u>een goede beheersing van ordeningspatronen</u> , verbindingswoorden en cohesie bevorderende elementen.  C1 schrijven – Kan heldere, goed gestructureerde uiteenzettingen schrijven over complexe onderwerpen, waarin de relevante belangrijke thema's worden benadrukt.
	19 Samenhang duidelijk weergeven in geschreven teksten (verschillende onderdelen met elkaar verbinden door	Zie vorige punt (punt 18)	B2 schrijven – Kan gebruik maken van een beperkt aantal cohesie bevorderende elementen om zijn of haar uitingen te verbinden tot een

middel van verwijswaarden,  
verbindingswaarden of zinnen)

helder, coherent betoog, hoewel in een  
langere bijdrage sprake kan zijn van  
een zekere 'springerigheid'.

B2+ schrijven – Kan helder en  
gedetailleerd schrijven over  
waargebeurde of verzonnen  
gebeurtenissen en ervaringen, en  
daarbij het verband tussen ideeën  
aangeven in heldere samenhangende  
tekst en zich houden aan de aanvaarde  
conventies van het betrokken genre.

C1 schrijven – Kan duidelijke,  
vloeiende, goed gestructureerde  
gesproken taal voortbrengen, die  
getuigt van een goede beheersing van  
ordeningspatronen, verbindingswaarden  
en cohesie bevorderende elementen.

20 Kennis opdoen over tekstconventies  
(specifieke tekstgenres met vorm- en  
stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het  
schrijven

De Bakker (2010) stelt dat "wat we schrijven en hoe  
we schrijven wordt bepaald door sociale conventies.  
We leren deze conventies in het onderwijs en in  
contact met de omgeving. [...] Naast de stijl en wijze  
van formuleren verschillen culturen ook van elkaar  
wat betreft tekstopbouw en tekstconventies: hoe stel  
je bijvoorbeeld een brief op, welke elementen dienen  
daarvan deel uit te maken en welke formuleringen  
zijn daarbij wel en niet gepast?"

B2 schrijven – Kan duidelijke,  
gedetailleerde teksten schrijven over  
thema's gerelateerd aan het eigen  
interessegebied. De genoemde  
voorbeelden omvatten o.a. een opstel  
over de oorzaken en gevolgen van een  
actueel conflict, een ingezonden brief  
aan een lokale krant, een artikel voor de  
schoolkrant van een partnerschool, een  
stukje voor de bedrijfsnieuwsbrief en



	<p>Het gebruik van retorische vormen en conventies wordt door Brown (2007) aangedragen als één van de kenmerken van het leren van schrijfvaardigheid.</p> <p>Kwakernaak (2015) bespreekt in het kader van schrijfvaardigheid ook tekstsoorten, oftewel “manieren waarop je argumentaties kunt opbouwen en presenteren”.</p>	<p>een recensie van een boek, film of toneelstuk.</p> <p>B2+ schrijven – Kan helder en gedetailleerd schrijven over waargebeurde of verzonnen gebeurtenissen en ervaringen, en daarbij het verband tussen ideeën aangeven in heldere samenhangende tekst en <u>zich houden aan de aanvaarde conventies van het betrokken genre.</u></p> <p>C1 schrijven – Kan heldere, gedetailleerde, goed gestructureerde en uitgewerkte beschrijvingen en fantasierijke teksten schrijven in een trefzekere, persoonlijke, natuurlijke stijl die past bij de beoogde lezer.</p>
<p>21 Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen</p>	<p>Het schrijfproces bestaat uit drie fases: plannen, schrijven en reviseren. Die fases worden tijdens het schrijven meerdere keren doorlopen en wisselen elkaar voortdurend af (Flower &amp; Hayes, 1981). Verschillende specialisten in taaldidactiek benadrukken het belang van een procesgerichte schrijfdidactiek met oefeningen bij de verschillende fases van het schrijfproces, zoals planningsoefeningen en revisieoefeningen (zie onder andere Brown, 2007; Kwakernaak, 2015)</p>	<p><i>N.v.t.</i></p>

22 Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.

Elving (2019) geeft aan dat leerlingen “baat hebben bij een schrijfdidactiek die de overbelasting van het werkgeheugen beperkt” en benadrukt de rol van schrijfstrategieën die gekoppeld kunnen worden aan de afzonderlijke stappen van het schrijfproces. Gefocuste Revisie (GR), ontwikkeld door Welie (2017), is een voorbeeld van een methode die zich uitsluitend richt op de revisiefase. GR laat studenten zelfstandig hun teksten verbeteren met behulp van een checklist met gefocuste vragen voor verschillende schrijfaspecten (grammatica, samenhang, etc.). De gefocuste vragen houden rekening met het beperkte werkgeheugen van een schrijver dat snel overbelast kan raken bij de complexe schrijftaak.

*N.v.t.*

23 Het krijgen van effectieve feedback (specifiek, laat duidelijk zien wat je nog moet verbeteren en hoe) van docent of peer op eigen geschreven teksten aan de hand waarvan de teksten verbeterd kunnen worden

Feedback is altijd afhankelijk van de doelgroep en het leerdoel (De Bakker, 2010). Feedback kan op verschillende manieren gegeven worden: ongefocust (gericht op alle fouten), gefocust (alleen gericht op bepaalde fouten), direct (expliciete verbetering) of indirect (geen expliciete verbetering, bijvoorbeeld de fout onderstrepen of een foutcode). Onder anderen Huisman, Saab, van Driel en van den Broek (2018) laten zien dat het geven en het krijgen van peer feedback tot aanzienlijke verbeteringen in schrijfstukken leidt.

*N.v.t.*

# Bijlage D: Voorbeeld vragenlijst docenten (Opleiding Engels)

Beste collega,

In januari 2019 is het project Taalsterker in het eerste studiejaar van start gegaan. Één van de doelen van het project was om de behoeftes van de eerstejaarsstudenten Duits, Engels, Frans, en Nederlands, m.b.t. taalondersteuning inzichtelijk te maken, zodat we het huidige curriculum tegen het licht kunnen houden en kijken naar de eventuele verbetermogelijkheden.

De eerstejaarsstudenten hebben een uitgebreide vragenlijst ingevuld m.b.t. de taalondersteuning die ze hebben ervaren in het eerste semester van hun eerste jaar aan de HvA. Ook hebben ze aangegeven welke taalondersteuning ze graag wensen. Met een aantal studenten zijn gesprekken gevoerd in de vorm van interviews. De data van de vragenlijsten en de gesprekken zijn samengevoegd en geanalyseerd.

Nu ben jij aan de beurt. Omdat jouw rol als docent en curriculumontwikkelaar centraal staat in het proces van curriculumvernieuwing, zijn we benieuwd naar jouw mening m.b.t. 10 geselecteerde vragen uit de vragenlijst voor de studenten. We willen je vragen om de tien vragen te beantwoorden zoals je verwacht dat jouw studenten de vragen hebben beantwoord. De bedoeling is om te kijken in hoeverre de docenten inzicht hebben in voorkeuren en ervaring van hun studenten, en wat volgens de docenten nodig is om het huidige curriculum te verbeteren.

We zijn zeer benieuwd naar jouw beeld van de ervaringen en wensen van jouw studenten. Met het invullen van deze vragenlijst geef je toestemming voor het gebruik van deze gegevens voor ons onderzoek. Uiteraard worden je gegevens anoniem verwerkt zodat je privacy gewaarborgd blijft.

Voor welke FOO - Talen opleiding werk je? (Als je werkzaamheden verricht voor meerdere opleidingen, kies alsjeblieft voor de opleiding waar je het grootste gedeelte van je aanstelling hebt).

- Lerarenopleiding Duits (1)
- Lerarenopleiding Engels (2)
- Lerarenopleiding Frans (3)
- Lerarenopleiding Nederlands (4)

Wat volgt is een selectie van vragen uit de vragenlijst die de studenten van jouw opleiding reeds hebben beantwoord. Op grond van je eigen inzichten en ervaring in de lessen, denk alsjeblieft aan **hoe jouw studenten deze vragen zouden beantwoorden**, en beantwoord de vragen vervolgens zoals **zij** dat zouden doen. Onder elke vraag zal er ook ruimte zijn om je eigen commentaar of toelichting in te voeren.

Geef bij de volgende kennis en/of vaardigheden met betrekking tot taalvaardigheid Duits / Engels / Frans / Nederlands (de taal die de studenten studeren) aan hoeveel aandacht hier **volgens de studenten** in de lessen voor is geweest (ervaren ondersteuning), en wat de gewenste ondersteuning op dit specifieke gebied is.

Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---



---



---



---

Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.)

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---



---



---



---

De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---

---



---



---

De kennis toepassen van hoe hoofd- van bijzaken onderscheiden kunnen worden in een tekst

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---



---



---



---

Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---

---



---



---

Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---



---



---



---

Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---

---



---



---

Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---



---



---



---



---

Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---



Korte nadere toelichting (indien nodig)

---

---

---

---

---

Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies

	Nooit (1)	Zelden (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ervaren ondersteuning (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewenste ondersteuning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Korte nadere toelichting (indien nodig)

---

---

---

---

---

# Bijlage E: Voorbeeld Workshop (Inleiding, voorbeeld resultaten en voorbeeld teamactiviteit)

## WORKSHOP “TAALSTERKER IN HET EERSTE STUDIEJAAR”

Mili Gabrovsek Sanders, [l.gabrovsek@hva.nl](mailto:l.gabrovsek@hva.nl)  
Camille Welie, [c.j.m.welie@hva.nl](mailto:c.j.m.welie@hva.nl)

CREATING TOMORROW

## DOEL WORKSHOP

- **Ca. 20 min**

Delen van **doel**, **aanleiding**, **methode** en **resultaten** van onderzoek naar ervaren en gewenste taalondersteuning eerstejaars.

Nb: er komt een uitgebreid verslag, nu een samenvatting...

- **Ca. 40 min**

Aan de slag met de belangrijkste bevindingen van het onderzoek in het team. Wat betekenen die bevindingen voor het curriculum?

## DOEL ONDERZOEK

- Inzicht in ervaren en gewenste taalondersteuning van eerstejaarsstudenten
- Nadruk ligt op strategieën om **zelfstandig** (vanwege studentrol) de eigen taalvaardigheid te verbeteren
- Uiteindelijk: verbeteren van de taalvaardigheid van eerstejaars studenten door (eventuele) aanpassingen in regulier curriculum

3

## AANLEIDING ONDERZOEK

- Taalvaardigheid is belangrijk voor studiesucces en natúúrlijk voor de toekomstige taaldocent
- Taal is één van de oorzaken van studieuitval en kunnen we invloed op uitoefenen
- Focus op eerste jaar, omdat uitval daar het grootst is (25 tot 75%) en de meeste winst valt te behalen

4

## METHODE ONDERZOEK

- Studenten vullen vragenlijst in waarin ze aangeven hoeveel taalondersteuning ze hebben ervaren en hoeveel ze zouden wensen in het eerste semester in het eerste studiejaar
- Verschillende vaardigheden: lezen, schrijven, spreken, luisteren en woordenschat
- Concrete items op basis van de literatuur (strategieën), zodat er ook een concrete oplossing aan kan worden gekoppeld

Bijv:

1. Onbekende woorden opzoeken in woordenboek
2. Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.

5

## METHODE ONDERZOEK

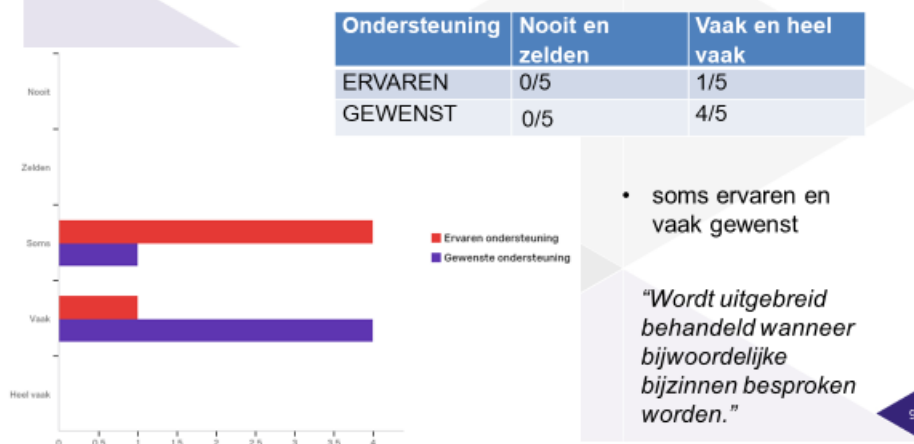
- Nadeel: ervaren en gewenste taalondersteuning is iets anders dan daadwerkelijke taalvaardigheid
- En: uitkomsten kritisch bezien vanuit eigen visie en rest van curriculum
- Data-analyse: speerpunten per opleiding geselecteerd op basis van (verschil tussen) ervaren en gewenste ondersteuning

6

## Resultaten (Opleiding Frans en Opleiding Duits)

### DOCENTEN FRANS

#### 1 DE KENNIS VAN SIGNAALWOORDEN GEBRUIKEN OM EEN TEKST EN DE STRUCTUUR VAN EEN TEKST BETER TE KUNNEN BEGRIJPEN



9

### STUDENTEN FRANS

#### 1 DE KENNIS VAN SIGNAALWOORDEN GEBRUIKEN OM EEN TEKST EN DE STRUCTUUR VAN EEN TEKST BETER TE KUNNEN BEGRIJPEN

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak
ERVAREN	1/12 (8,33%)	7/12 (58,33%)
GEWENST	0	8/12 (66,67%)

- veel ervaren, nog meer gewenst

**[belangrijk]**

10

## SPEERPUNTEN DUIJS - 1

Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied

Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen

De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden

Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (bv. iets in andere woorden omschrijven, vragen voor verheldering als je iets niet begrijpt)

23

## SPEERPUNTEN DUIJS - 2

Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vormen en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven

Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren

Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen

Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz.

24

## Team activiteit – Opleiding Engels

### EXPERT MINDS (30 MINS)

1. Choose a theme (teacher, module leader, or interest):
  - Table 1: ITL1&2
  - Table 2: ES & ASW
  - Table 3: AEL & LLL
  - Table 4: BO1&2
  - Table 5: OVDA (Dutch!)
2. Discuss:
  - Current situation (forms of assessment / attention to language skills)
  - How can we, by simple adjustment, ensure sufficient attention to language focus points? (next slide)
3. Write answers on flip-over

21

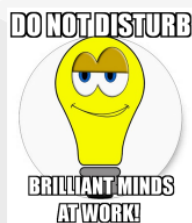
### LANGUAGE FOCUS POINTS

Item:	Description:
6	Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (uitspraak, vervoegingen, vaste verbindingen, context, gevoelswaarde)
7	Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied
8	Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren
10	Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven
11	Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen

22

### BRILLIANT MINDS (10 MINS)

- Look at other flip-overs
- Add ideas of your own – how would *you* address the focus points for this line?



23

## Bijlage F: Plan van aanpak (format)

### Taalsterker in het eerste jaar Plan van aanpak – Curriculaire vernieuwing 2020-2021

<b>Opleiding</b>	
<b>Naam projectmedewerker</b>	
<b>1 Aanleiding Taalsterker</b>	<p>Het project 'Taalsterker in het eerste studiejaar' beoogt de eigen kracht van eerstejaars talenstudenten te versterken door hun taalvaardigheid te verbeteren. De eerste fase van het project bestaat o.a. uit een behoefteanalyse, waarop dit plan van aanpak ook (groten)deels gebaseerd is.</p> <p>De behoefteanalyse bestaat uit het in kaart brengen van de taalondersteuningsbehoeftes van eerstejaarsstudenten. Bij de talenopleidingen verwachten we van studenten een hoog taalniveau en veel talige producten. Studenten worden geacht zelf een goede taalvaardigheid te hebben om als toekomstig docent de taalvaardigheid van hun leerlingen te kunnen verbeteren. Het is echter nog onduidelijk in hoeverre de taalondersteuning die bij de opleidingen in het Cluster Talen gegeven wordt, voldoende is voor studenten om hun studie succesvol te doorlopen. Deze vraag is het meest prangend voor het eerste studiejaar, waarin de uitval van het studenten het grootst is, variërend van 25 tot 70 procent.</p> <p>Om de ervaren en gewenste taalondersteuning in het eerste semester van het eerste jaar te meten, werd er in mei 2019 een vragenlijst bij eerstejaars studenten Frans, Engels, Duits en Nederlands afgenomen. Ter aanvulling werden er ook een focusgroep en een interview gehouden. Op grond van verzamelde gegevens zullen de opleidingen de resultaten van de vragenlijst bespreken en op basis hiervan een plan maken voor de rol van taalondersteuning bij de modules in het eerste jaar in het studiejaar 2020-2021. Taalondersteuning bij bestaande modules wordt nagestreefd in het kader van studeerbaarheid, transferproblematiek en betekenisvol onderwijs.</p>
<b>2 Methode</b>	<p><b>2.1 Vragenlijst (in bijlage)</b></p> <p>De vragenlijst bestaat uit twee delen, namelijk persoonlijke gegevens en vaardigheden. In de vragenlijst wordt er gevraagd naar vier vaardigheden (lezen, luisteren, schrijven en spreken) en woordenschat. Elke vaardigheid wordt verdeeld in een aantal items die naar de ervaren en gewenste taalondersteuning vragen m.b.t. (±5) concrete aspecten. De items zijn concreet geformuleerd, zodat</p>



	<p>er duidelijke (vervolg)actie aan gekoppeld kan worden en dat ze de zelfstandigheid van de student stimuleren. De vragenlijst werd ingevuld door X studenten, en de verkorte versie werd ingevuld door X docenten.</p> <p><b>2.2 Workshop</b> Doel: resultaten presenteren, resultaten bespreken binnen het team, aan de slag gaan met de bevindingen en kijken wat er meegenomen kan worden in de bestaande modules</p> <p><i>Deel 1:</i> 20min presentatie van resultaten (vragenlijst studenten, vragenlijst docenten, focusgroep en interview waar van toepassing) <i>Deel 2:</i> 40min workshop met het team geleid door de projectmedewerker</p> <p>aantal deelnemers, korte beschrijving van werkwijze → <b>verder ingevuld door projectmedewerker</b></p>
<b>3 Resultaten</b>	<p><b>3.1 Resultaten vragenlijst – speerpunten (in bijlage)</b></p> <p><b>3.2 Opbrengst workshop (ingevuld door projectmedewerker)</b> (samenvatting van bevindingen)</p>
<b>4 Consequenties voor het curriculum (ingevuld door projectmedewerker)</b>	<p><b>4.1 Mogelijke aanpassingen voor lezen</b> (binnen bestaande modules in het curriculum; naam van module en korte beschrijving van de mogelijke aanpassing)</p> <p><b>4.2 Mogelijke aanpassingen voor luisteren</b></p> <p><b>4.3 Mogelijke aanpassingen voor schrijven</b></p> <p><b>4.4 Mogelijke aanpassingen voor spreken</b></p> <p><b>4.5 Mogelijke aanpassingen voor woordenschat</b></p>
<b>5 Overige opmerkingen (ingevuld door projectmedewerker)</b>	<p>(aan de hand van de resultaten, workshops en mogelijke aanpassingen → opmerkingen m.b.t. de visie van de opleiding of belangrijke bevindingen ten opzichte van het curriculum)</p>

# Bijlage G: Leidraad focusgroep (Opleiding Engels)

Welkom allemaal, fijn dat jullie er zijn.

Jullie zullen deelnemen aan een focusgroep - een groep van mensen die gevraagd worden naar hun percepties, ideeën en meningen over in dit geval de taalondersteuning in het eerste semester van het eerste jaar van de Lerarenopleiding Engels aan de HvA. De focusgroep wordt gebruikt om data te verzamelen voor wetenschappelijk onderzoek, in dit geval voor het project Taalsterker in het eerste jaar. Voordat we beginnen wil ik jullie vragen om het toestemmingsformulier door te nemen en ondertekenen, zodat wij de data voor ons onderzoek mogen gebruiken. Ik zal het gesprek ook opnemen als jullie daar geen bezwaar tegen hebben.

Nu wil ik aan jullie vragen om zich voor te stellen met jullie naam, onderwijsachtergrond (dus welke opleidingen je voor deze opleiding hebt afgerond) en taalachtergrond (hoeveel talen je spreekt en op welk niveau).

Jullie hebben in mei een vragenlijst ingevuld over de taalondersteuning die jullie hebben ervaren in het eerste semester, en over de wensen die jullie hebben daarover. In de resultaten van de vragenlijst komen belangrijke punten naar voren: **er moet meer aandacht komen voor spreken en bepaalde aspecten van schrijven** (bv. eigen teksten reviseren). De studenten geven aan dat ze voornamelijk de volgende onderwerpen belangrijk vinden:

- De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden
- De kennis toepassen van hoe hoofd- van bijzaken onderscheiden kunnen worden in een tekst
- Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies
- Het krijgen van effectieve feedback (specifiek, laat duidelijk zien wat je nog moet verbeteren en hoe) van docent of peer op eigen geschreven teksten aan de hand waarvan de teksten verbeterd kunnen worden

→ *toelichting vragen i.v.m. de belangrijke punten*

Hiernaast zijn een aantal punten nog niet helemaal duidelijk, en deze heb ik vandaag meegenomen, zodat jullie ze kunnen bespreken.

- a) **LUISTEREN:** Hoofd- en bijzaken onderscheiden in de gesproken tekst van de docent (hoe vaak wordt dit ervaren)
- b) **LUISTEREN:** Een samenvatting maken in de les naar aanleiding van gesproken college (hoe vaak wordt dit ervaren)
- c) **WOORDENSCHAT:** Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.). →hoe vaak ervaren en willen ze dit

- d) SPREKEN: Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied (nooit en zelden ervaren = 33,33% en vaak/heel vaak gewenst = 40,75%; hoe vaak ervaren ze dit en waar, hoe belangrijk vinden ze dit)
- e) SCHRIJVEN: Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven (hoe vaak ervaren)
- f) SCHRIJVEN: Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen (ervaren of niet?)

We zullen afsluiten met drie open vragen, namelijk:

- 1) Hoe zit het met taalondersteuning bij vakken die geen taalvaardigheidsvakken zijn zit (krijgen jullie taal-gerelateerde uitleg, worden jullie op fouten gewezen in jullie producten, enz.)?
- 2) Waren er onderwerpen die jullie hebben behandeld en waar jullie geen behoefte aan hadden?
- 3) Wat missen jullie nog in het programma qua taalondersteuning of waar zouden jullie meer van zouden wensen?

Hartelijk dank voor jullie deelname.

# Bijlage H: Resultaten vragenlijst – Speerpunten Opleiding Duits

## Lerarenopleiding Duits (Speerpunten uit de vragenlijst) Taalvaardigheid Duits

1 Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied [belangrijk] **[veel ervaren, veel gewenst, wordt als belangrijk ervaren]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/5 (20%)	3/5 (60%)	40%
GEWENST	1/5 (20%)	3/5 (60%)	40%

2 Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.) **[veel ervaren, veel gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/5 (20%)	3/5 (60%)	40%
GEWENST	1/5 (20%)	2/5 (40%)	20%

3 De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden **[aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	2/5 (40%)	1/5 (20%)	20%
GEWENST	0	2/5 (40%)	40%

4 Onbekende woorden opzoeken in een woordenboek **[weinig ervaren, weinig gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	4/5 (80%)	1/5 (20%)	60%
GEWENST	4/5 (80%)	1/5 (20%)	60%

5 Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden **[weinig ervaren, weinig gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	5/5 (100%)	0	100%
GEWENST	4/5 (80%)	0	80%

6 Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven **[aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/5 (20%)	0 (meeste studenten kiezen voor 'soms')	20%
GEWENST	1/5 (20%)	2/5 (40%)	20%

7 Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (bv. iets in andere woorden omschrijven, vragen voor verheldering als je iets niet begrijpt) **[veel ervaren, veel gewenst, wordt als belangrijk ervaren]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/5 (20%)	3/5 (60%)	40%
GEWENST	1/5 (20%)	4/5 (80%)	60%

8 Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren **[belangrijk] [veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	0	3/5 (60%)	60%
GEWENST	0	4/5 (80%)	80%

9 Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/5 (20%)	3/5 (60%)	40%
GEWENST	1/5 (20%)	4/5 (80%)	60%

10 Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz. **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	0	3/5 (60%)	60%
GEWENST	0	3/5 (60%)	60%

## Taalvaardigheid Nederlands

1 De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden

**[aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	2/5 (40%)	1/5 (20%)	20%
GEWENST	1/5 (20%)	2/5 (40%)	20%

2 Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied **[potentieel aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	2/5 (40%)	2/5 (40%)	0
GEWENST	1/5 (20%)	3/5 (60%)	40%

-er is geen verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak bij ervaren ondersteuning, maar 3 van 5 studenten geven wel aan dat ze dit vaak/heel vaak wensen → potentieel aandachtspunt

3 Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen **[veel ervaren, veel gewenst – belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/5 (20%)	3/5 (60%)	40%
GEWENST	0	3/5 (60%)	60%

Bij de meeste items over taalvaardigheid Nederlands scoren 'nooit/zelden ervaren' en 'nooit/zelden gewenst' hoog (in combinatie met elkaar).

# Bijlage I: Resultaten vragenlijst: Speerpunten Opleiding Engels

## Lerarenopleiding Engels (Speerpunten uit de vragenlijst) Taalvaardigheid Engels

1 De kennis toepassen van hoe een goede samenvatting van een tekst gemaakt kan worden **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Vershil % NZ/VHV
ERVAREN	5/62 (8,06%)	46/62 (74,19%)	66,13%
GEWENST	8/62 (12,9%)	37/62 (59,67%)	46,77%

2 De kennis toepassen van hoe hoofd- van bijzaken onderscheiden kunnen worden in een tekst **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Vershil % NZ/VHV
ERVAREN	12/62 (19,35%)	28/62 (45,1%)	25,75%
GEWENST	9/62 (14,52%)	34/62 (54,84%)	40,32%

3 Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Vershil % NZ/VHV
ERVAREN	7/54 (12,97%)	30/54 (55,56%)	42,59%
GEWENST	9/54 (16,67%)	30/54 (55,56%)	38,89%

4 Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven **[aandachtspunt focusgroep]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Vershil % NZ/VHV
ERVAREN	15/54 (27,78%)	17/54 (31,48%)	3,7%
GEWENST	11/54 (20,37%)	17/54 (31,48%)	11,11%
Vershil E/G	7,41%	0	

-minder dan 10% verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak bij zowel ervaren als gewenste ondersteuning; stap 3 & meenemen naar de focusgroep

5 Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden **[weinig ervaren en weinig nodig]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Vershil % NZ/VHV
ERVAREN	38/57 (66,67%)	10/57 (17,54%)	49,13%
GEWENST	33/57 (57,9%)	9/57 (15,79%)	42,11%

6 Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.). **[aandachtspunt focusgroep]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	17/57 (29,83%)	19/57 (33,33%)	3,5%
GEWENST	17/57 (29,83%)	20/57 (35,08%)	5,25%
Verschil E/G	0	1,75%	

-minder dan 10% verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak bij zowel ervaren als gewenste ondersteuning; stap 3 & meenemen naar de focusgroep

7 Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied **[aandachtspunt vragenlijst + focusgroep]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	18/54 (33,33%)	14/57 (25,92%)	7,41%
GEWENST	8/54 (14,82%)	22/57 (40,75%)	25,93%

-potentieel aandachtspunt: nooit en zelden ervaren = 33,33% en vaak/heel vaak gewenst = 40,75%; meenemen naar de focusgroep

8 Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren **[aandachtspunt vragenlijst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	22/54 (40,74%)	16/54 (29,63%)	11,11%
GEWENST	11/54 (20,37%)	25/54 (46,29%)	25,92%

9 Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz. **[aandachtspunt vragenlijst + focusgroep]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	14/54 (25,93%)	20/54 (37,04%)	11,11%
GEWENST	5/54 (9,26%)	23/54 (42,59%)	33,33%

-vrij vaak ervaren en vaak gewenst; potentieel aandachtspunt (25%+ nooit/zelden ervaren en 40%+ vaak/heel vaak gewenst)



10 Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen (focusgroep) **[aandachtspunt focusgroep]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Vershil % NZ/VHV
ERVAREN	15/54 (27,78%)	17/54 (31,48%)	3,7%
GEWENST	11/54 (20,37%)	17/54 (31,48%)	11,11%

-minder dan 10% verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak bij zowel ervaren als gewenste ondersteuning; stap 3 & meenemen naar de focusgroep

11 Het krijgen van effectieve feedback (specifiek, laat duidelijk zien wat je nog moet verbeteren en hoe) van docent of peer op eigen geschreven teksten aan de hand waarvan de teksten verbeterd kunnen worden **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Vershil % NZ/VHV
ERVAREN	10/54 (18,51%)	32/54 (59,25%)	40,74%
GEWENST	5/54 (9,25%)	32/54 (59,25%)	50%

-vaak ervaren en vaak gewenst: heeft geen specifieke aanpassing nodig (stap 2) maar wordt als belangrijk ervaren

# Bijlage J: Resultaten vragenlijst: Speerpunten Opleiding Frans

## Lerarenopleiding Frans (opvallendste items uit de vragenlijst) Taalvaardigheid Frans

1 De kennis van signaalwoorden (bv. dus, daarom, omdat) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen **[veel ervaren, nog meer gewenst, wordt als belangrijk ervaren]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/12 (8,33%)	7/12 (58,33%)	50%
GEWENST	0	8/12 (66,67%)	66,67%

2 Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.) **[veel ervaren, nog meer gewenst, wordt als belangrijk ervaren]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	3/12 (25%)	6/12 (50%)	25%
GEWENST	2/12 (16,67%)	7/12 (58,33%)	41,66%

3 Actief een gesproken bijdrage leveren aan formele en informele discussies **[veel ervaren, veel gewenst, wordt als belangrijk ervaren]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	0	5/12 (41,67%)	41,67%
GEWENST	0	6/12 (50%)	50%

4 Onbekende woorden opzoeken in een woordenboek **[potentieel aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	4/12 (33,33%)	3/12 (25%)	8,33%
GEWENST	2/12 (16,67%)	6/12 (50%)	33,33%

-het verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak bij ervaren ondersteuning is net onder 10%, maar dit zou wel een potentieel aandachtspunt kunnen zijn (50% bij vaak/heel vaak gewenst en 33,33% bij nooit/zelden ervaren)

5 Kennis opdoen over verschillende woordenboeken en hoe ze het beste gebruikt kunnen worden

**[aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	6/12 (50%)	3/12 (25%)	25%
GEWENST	3/12 (25%)	5/12 (41,67%)	16,67%

6 Aandacht voor strategieën om uitspraak en intonatie (de wijze waarop de stem gebruikt wordt om de bedoeling en de emotionele betekenis daarvan over brengen) zelfstandig te kunnen verbeteren **[veel**

**ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	0	7/12 (58,33%)	58,33%
GEWENST	0	7/12 (58,33%)	58,33%

7 Verschillende spreekvaardigheidsstrategieën toepassen (bv. iets in andere woorden omschrijven, vragen voor verheldering als je iets niet begrijpt) **[veel ervaren, nog meer gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	0	5/12 (41,67%)	41,67%
GEWENST	0	6/12 (50%)	50%

8 Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven **[veel ervaren, nog meer gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	2/12 (16,67%)	5/12 (41,67%)	25%
GEWENST	1/12 (8,33%)	7/12 (58,34%)	50%

9 Samenhang duidelijk weergeven in geschreven teksten (verschillende onderdelen met elkaar verbinden door middel van verwijzwoorden, verbindingswoorden of zinnen). **[veel ervaren, nog meer gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/12 (8,33%)	5/12 (41,67%)	33,34%
GEWENST	0	7/12 (58,34%)	58,34%

10 Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz. **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	0	8/12 (66,67%)	66,67%
GEWENST	0	7/12 (58,33%)	58,33%

## Taalvaardigheid Nederlands

### 1 Een samenvatting maken in de les naar aanleiding van gesproken college **[aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	5/12 (41,67%)	3/12 (25%)	16,67%
GEWENST	1/12 (8,33%)	4/12 (33,33%)	25%

### 2 Heldere en gestructureerde presentaties geven over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied **[vaak ervaren, vaak gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	3/12 (25%)	5/12 (41,67%)	16,67%
GEWENST	2/12 (16,67%)	5/12 (41,67%)	25%

### 3 Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	3/12 (25%)	3/12 (25%)	0
GEWENST	1/12 (8,33%)	5/12 (41,67%)	33,33%

-het verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak bij ervaren ondersteuning is klein, maar bijna de helft geeft aan dit wel te wensen (1x nooit gewenst; nooit/zelden ervaren en vaak/heel vaak ervaren scoren even hoog) → potentieel aandachtspunt

Bij taalvaardigheid Nederlands kiezen studenten opvallend vaak voor 'soms'.

# Bijlage K: Resultaten vragenlijst: Speerpunten Opleiding Nederlands

## Lerarenopleiding Nederlands (opvallendste items uit de vragenlijst) Taalvaardigheid Nederlands

1 [VOLTijd] De kennis van signaalwoorden (bv. dus, daarom, omdat) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verskil % NZ/VHV
ERVAREN	2/14 (14,28%)	5/14 (35,71%)	21,43%
GEWENST	2/14 (14,28%)	7/14 (50%)	35,72%

2 [VOLTijd] De betekenis van onbekende woorden zelf uit de context kunnen herleiden om een tekst beter te begrijpen **[potentieel aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verskil % NZ/VHV
ERVAREN	3/14 (21,43%)	3/14 (21,43%)	0
GEWENST	2/14 (14,29%)	7/14 (50%)	35,71%

-geen verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak ervaren (8/14 kiezen voor soms), maar de helft kiest wel voor vaak/heel vaak gewenst; potentieel aandachtspunt

3 [ALLEBEI] Kennis opdoen over tekstconventies (specifieke tekstgenres met vorm- en stijlkenmerken) en ze zelf toepassen in het schrijven **[potentieel aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verskil % NZ/VHV
ERVAREN	11/35 (31,43%)	7/35 (20%)	11,43%
GEWENST	6/35 (17,14%)	11/35 (31,43%)	14,29%

4 [VOLTijd] Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven **[veel ervaren, nog meer gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verskil % NZ/VHV
ERVAREN	1/13 (7,69%)	6/13 (46,15%)	38,76%
GEWENST	0/13 (0)	7/13 (53,85%)	53,85%

5 [VOLTijd EN DEELTijd INTERVIEW] Fasen van het schrijfproces doorlopen (bv. plannen, schrijven, reviseren) om tot het eindproduct (bv. verslag) te komen **[potentieel aandachtspunt]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verskil % NZ/VHV
ERVAREN	5/13 (38,46%)	4/13 (30,77%)	7,69%
GEWENST	2/13 (15,38%)	6/13 (46,15%)	30,77%

-het verschil tussen nooit/zelden en vaak/heel vaak bij ervaren ondersteuning is te klein, maar 46,15% geeft aan dat ze deze item vaak/heel vaak wensen en 38,46% dat ze het nooit ervaren: dit is een potentieel aandachtspunt

6 [ALLEBEI] De kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten (bv. advertentie, nieuwsbericht, recensie) gebruiken om een tekst en de structuur van een tekst beter te kunnen begrijpen

**[weinig ervaren en vrij weinig gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	19/38 (50%)	7/38 (18,42%)	31,58%
GEWENST	11/38 (28,95%)	7/38 (18,42%)	10,53%

7 [ALLEBEI] Leren dat woordkennis verschillende aspecten heeft en hoe ik die aspecten van een woord zelfstandig kan leren en toepassen (bv. de uitspraak en spelling van een woord, hoe vervoeg ik een woord (bij werkwoorden), welke andere woorden gaan vaak samen met het woord [denk aan vaste verbindingen], hoe gebruik ik het woord in een zin, in welke context gebruik ik dit woord [bv. formeel/informeel], welke gevoelswaarde heeft dit woord, enz.). **[weinig ervaren en weinig nodig]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	19/37 (51,35%)	7/37 (18,92%)	32,43%
GEWENST	15/37 (40,54%)	4/37 (10,81%)	29,73%

8 [VOLTijd] Aantekeningen maken in de les naar aanleiding van gesproken college of interactie met de docent **[veel ervaren, veel gewenst - belangrijk]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	3/13 (23,08%)	7/13 (53,85%)	30,77%
GEWENST	1/13 (7,69%)	9/13 (69,23%)	61,54%

9 [VOLTijd] Samenhang duidelijk weergeven in geschreven teksten (verschillende onderdelen met elkaar verbinden door middel van verwijswaarden, verbindingswoorden of zinnen) **[veel ervaren, nog meer gewenst]**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	0/13 (0)	4/13 (30,77%)	30,77%
GEWENST	1/13 (7,69%)	6/13 (45,15%)	37,46%

10 [VOLTijd + DEELTijd-FOCUSGROEP] Zelfstandig verbeteren van eigen geschreven teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals samenhang, spelling, woordkeuze, enz. **[veel ervaren, vrij veel gewenst]**

**VOLTIJD**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	2/13 (15,38%)	6/13 (46,15%)	30,77%
GEWENST	0/13 (0)	4/13 (30,77%)	30,77%

11 [VOLTIJD + DEELTIJD-FOCUSGROEP] Kennis opdoen over tekstopbouw en structuur en die kennis kunnen gebruiken bij het schrijven [**voltijd – veel ervaren, veel gewenst & belangrijk, deeltijd – potentieel aandachtspunt**]

**VOLTIJD**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	1/13 (7,69%)	6/13 (46,15%)	38,76%
GEWENST	0/13 (0)	7/13 (53,85%)	53,85%

**DEELTIJD**

Ondersteuning	Nooit en zelden	Vaak en heel vaak	Verschil % NZ/VHV
ERVAREN	6/22 (27,27%)	9/22 (40,91%)	13,63%
GEWENST	7/22 (31,82%)	8/22 (36,36%)	4,54%

-de studenten geven aan dat ze vaak/heel vaak ondersteund worden m.b.t. deze item (40,91%), maar hun wensen zijn niet duidelijk (stap 3 – focusgroep)