Back to the basics: pleidooi voor een authentiek MOOC-model academische taalvaardigheid

Vooraf

In dit stuk wordt met hoger onderwijs zowel het onderwijs aan de hogeschool als aan de universiteit bedoeld. Hoewel er duidelijke verschillen zijn tussen beide onderwijscontexten, zijn de uitkomsten uit onderzoek voor beide grotendeels gelijk, tenzij expliciet aangegeven of irrelevant voor dit stuk. Waar hij wordt gebruikt, wordt steeds ook zij bedoeld.

Inleiding

“Studenten kunnen niet meer schrijven” kopte Het Laatste Nieuws op 17 augustus 2018. “Dat is enorm problematisch: taal is de drager van onze wetenschap, het is de drager van onze kennis.” verduidelijkt professor Valcke (Onderwijskunde UGent) “Je kan maar tot een hoger niveau van abstract denken komen, wanneer je ook de structuur van een taal beheerst” gaat OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme verder (Het Laatste Nieuws, 2018) De bekommernissen worden ook uitvoerig beschreven in verscheidene onderzoeken (Berckmoes & Rombouts, 2009; de Vries & van der Westen, 2008; De Wachter & Heeren, 2010; van Koeven & Smits, 2016). Het probleem is des te groter, aangezien taalvaardigheid hand in hand gaat met studiesucces (Beijer, Gangaram Panday, & Hajer, 2010; van der Westen, 2010). Naast taalvaardigheid is ook het zelfregulerend vermogen (self-regulated learning, SRL) één van de belangrijkste aspecten die mee het academisch succes bepalen (Van Rooij et al., 2018; B. Zimmerman, 2000). Als interventie wordt gekozen voor een Massive Open Online Course (MOOC) die flexibel kan worden ingezet, rekening houdend met de enorme diversiteit van de studentenpopulatie (Extra, 2011; Keehnen, Braaksma, & de Boer, 1999; van der Westen, 2010; Van Rooij et al., 2018). Hoewel een MOOC taal heel wat taal- en studievaardigheden veronderstelt die niet alle studenten bezitten, volgt dit onderzoek de conclusie van Zimmerman (2011, p. 59) “Interventions that emphasized motivational strategies or a combination of metacognitive and motivational strategies exerted large effects on students’ overall academic attainments.”

Theoretisch kader

Taalvaardigheid

De afnemende taalvaardigheid bij studenten hoger onderwijs manifesteert zich op verscheidene domeinen: lezen (Bogaert et al., 2008; De Meyer, Pauly, & Van de Poele, 2004; Van den Branden, 2003), woordenschatbeheersing (de Glopper, Schouten-van Parreren, & van Daalen-Kapteijns, 1993) en schrijven (De Wachter & Heeren, 2012). De instructietaal is voor vele studenten een “abstract, cognitief veeleisend en […] geïnstitutionaliseerd register.” (van den Branden, 2004 in (Peters & Van Houtven, 2010, p. 16) Academisch taalgebruik is voor vele studenten als het ware een vreemde of een tweede taal. Om efficiënt tegemoet te komen aan deze lacune, dringt een visie van inclusief taalbeleid zich op. Niet enkel de docent Nederlands, Taal of Communicatie is hiervoor verantwoordelijk, maar het hele docententeam. Enkel zo zullen de studenten de transfer maken naar de ‘zaakvakken’ (Beijer et al., 2010; Cajot, 2010; Hebbrecht, Depoorter Nathalie, & Delbaere, 2008; Kuiken, 2010; Van Gorp & Verheyden, 2005; Van Houtven & Peters, 2010). Dit veronderstelt een visie van taalontwikkelend lesgeven (Sterckx & Vanhoren, 2010; van der Westen, 2010).

MOOCs

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

Het MOOC-concept ontstond in 2008 met de cursus CCK08: Connectivism and Connective Knowledge die werd gelanceerd door Siemens, Downes en Cormier. De cursus trok 2.000 deelnemers aan. De cursus volgde in essentie een connectivistische visie op leren: er was geen vastgelegd studiemateriaal, de focus lag op dialoog en de deelnemers organiseerden zichzelf los van één vast learning management system (LMS). Dit werd al snel bekend als een cMOOC-model. In 2012 volgden 160.000 (!) geïnteresseerden de cursus Introduction to Artificial Intelligence. Het grote aantal studenten noopte tot een andere aanpak: het xMOOC-model. Dit model volgt een meer cognivistisch-behavioristische visie op leren en focust op inhoud en structuur, computer-generated feedback en meerkeuzequizzen (Daniel, 2012). Deze dichotomie is echter te simplistisch: er zijn heel wat modellen die zich tussen de twee uitersten bevinden (Gráinne Conole, 2013).

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

Instructional Design

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

Zelfregulerend leren

Zelfregulerend leren wordt gedefinieerd als “self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals” (Zimmerman, 2000, p. 14). Zimmerman (2000) beschrijft zijn visie op zelfregulerend leren als een cyclisch proces bestaande uit drie fasen: voorbereiding, uitvoering en zelfreflectie. Alle drie de fases omvatten drie componenten van zelfregulerend leren: het metacognitieve (o.a. doelen stellen, plannen, monitoren, bijsturen, evalueren), het motivationele (voortbouwend op Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000 en Bandura, 1977) en het gedragsmatige (je leeromgeving zo organiseren dat het leren wordt gefaciliteerd). Uit onderzoek blijkt zelfregulerend leren een positief effect te hebben op studiesucces (Van Rooij et al., 2018) Het is dus belangrijk om zelfregulerend leren te stimuleren. Enkele voorbeelden zijn modelling (Zimmerman, 2000), scaffolding (Boekaerts, 2000; Gibbons, 2015; Wilson & Devereux, 2014), complexe en betekenisvolle taken (Lombaerts, Engels, & Vanderfaeillie, 2007), differentiatie (Boekaerts, 2000; Van Grinsven & Tillema, 2006) collaboratief en/of coöperatief leren (Van Grinsven & Tillema, 2006) en reflectie (Zimmerman, 2000).

Synthese en synergie: de AMOOC

De aandachtige lezer zal meerdere gelijkenissen gevonden hebben tussen communicatief taalonderwijs, zelfregulerend leren en het instructional design voor MOOCs. Voortbouwend op het L-MOOC-model van Teixeira & Mota (2014) wordt in dit onderzoek, binnen de traditie van Educational Design Research (EDR; McKenney & Reeves, 2012; Plomp, 2007) een interventie uitgewerkt die de titel AMOOC meekreeg: authentic, altruistic, academic, assistive, approved. Authentieke taken en materialen, de altruïstische missie van open onderwijs, gericht op academische taal- en studievaardigheden, ondersteunend via scaffolding en gebaseerd op evidence-based instructional design. Vertrekkende vanuit een competentieraamwerk van meer dan 320 deelcompetenties worden vijf taalvaardigheden uitgewerkt: luisteren, lezen, schrijven, spreken, gesprekken voeren. Deze vijf vaardigheden worden verspreid over 12 lesweken (= 1 semester in Vlaanderen) in telkens 7 modules uitgewerkt: introductie, zelfevaluatie, kennisclip, test, taak, feedback en reflectie. Voor de reflectie wordt met een geïntegreerd e-portfolio gewerkt. Het mag duidelijk zijn dat het zelfregulerend leren mee vervat zit in de uitwerking, zowel impliciet als expliciet. De uitwerking van de taken, maar ook breder het hele MOOC-‘curriculum’ wordt gebaseerd op resultaten uit onderzoek (Clark & Mayer, 2016; van Merriënboer & Kirschner, 2017)

Aspiraties:

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

Referenties:

Abeer, W., & Miri, B. (2014). Students’ Preferences and Views about Learning in a MOOC. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *152*(152), 318–323. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.09.203

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep1&type=pdf

Beijer, J., Gangaram Panday, R., & Hajer, M. (2010). Taalbeleid in de steigers: naar een brede aanpak van taalonderwijs voor studie en beroep op de Hogeschool Utrecht. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 165–176). Gent: Acco.

Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs in opdracht van Baobab vzw Stad Antwerpen Monitoraat op maat-Taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen*. Retrieved from http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/mom/Intern\_rapport\_verkennend\_onderzoek\_naar\_knelpunten\_taalvaardigheid\_in\_het\_hoger\_onderwijs-Monitoraat\_op\_maat.pdf

Bernacki, M. L., Aguilar, A. C., & Byrnes, J. P. (2011). Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments: An Opportunity-Propensity Analysis Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments. In G. Dettori & D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICT* (pp. 1–26). Hershey: PA: IGI Global Publishers. https://doi.org/10.4018/978-1-61692-901-5.ch001

Boekaerts, M. (2000). Self-regulated Learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417–450). San Diego: Academic Press.

Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag. Retrieved from www.bureau-h.eu

Cajot, G. (2010). Het zwarte beest: “Groot worden” Gecontextualiseerd taalondersteuningsmateriaal voor BaLO-studenten bij het studeren van een handboek. In E. Peters & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp. 87–104). Gent: Acco.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning: Third Edition*. *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning: Third Edition*. Hoboken, NJ: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118255971

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De Wachter, L., & Heeren, J. (2012). TaalVaardig aan de STart Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven. In D. Smakman & L. Willemsen (Eds.), *Proceedings of the 2012 “Van Schools tot Scriptie” Colloqium* (pp. 55–68). Leiden. Retrieved from https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/22035/VSTS - De Wachter %26 Heeren - Taalvaardig aan de STart.pdf?sequence=1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Laurillard, D. (2014). Five myths about Moocs. Retrieved January 17, 2018, from https://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/five-myths-about-moocs/2010480.article#survey-answer

Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, *29*, 40–48. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003

Lombaerts, K., Engels, N., & Vanderfaeillie, J. (2007). Exploring Teachers’ Actions to Promote Self-Regulated Learning Practices in Primary School. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, *24*(2), 4–24. https://doi.org/10.1017/S0816512200029187

Margaryan, A. (2006). *Work-based Learning: A Blend of Pedagogy and Technology*. University of Twente. Retrieved from www.harriart.co.uk

Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005

Mcauley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). *The MOOC Model for Digital Practice*. Retrieved from http://www.flickr.com/photos/ecstaticist/3570660643/

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge/Taylor & Francis ltd.

Merrill, D. M. (2002). First principles of instruction. *Instructional-Design Theories and Models*, *50*(3), 43–59. https://doi.org/10.4324/9780203872130

Moreira Teixeira, A., & Mota, J. (2014). A Proposal for the Methodological Design of Col- laborative Language MOOCs. In E. Martin-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 33–47). Warsaw, Poland: De Gruyter Open. Retrieved from https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.3/9783110422504.3.pdf

OECD. (2013). *Education at a Glance 2013 OECD Indicators*. https://doi.org/10.1787/eag-2013-en

Pappano, L. (2012). Massive Open Online Courses Are Multiplying at a Rapid Pace - The New York Times. Retrieved January 17, 2018, from http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html

Peters, E., & Van Houtven, T. (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Acco. Retrieved from https://www.acco.be/nl-be/items/9789033479298/Taalbeleid-in-het-hoger-onderwijs--de-hype-voorbij-

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

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

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

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

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

Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! naar aha! *Vonk*, *32*(1), 12–29. Retrieved from http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van\_den\_branden\_2003\_leesonderwijs\_in\_vlaanderen.pdf

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

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

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

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

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

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

Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., Donche, V., & Noyens, D. (2018). A systematic review of factors related to first-year students’ success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische Studiën* , *94*(5), 360–405. Retrieved from https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/cebc4c/149722.pdf

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

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

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

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