

Faculté de philosophie, arts et lettres

**Korte video's als didactisch instrument voor
NVT-luistervaardigheid bij Franstalige
leerlingen**

Een casestudy met TikTok als didactisch instrument

Auteur: Ugo Wathelet

Promotor: Prof. Pauline Degrave

Academiejaar : 2025-2026

Master [120] en langues et lettres modernes,
orientation germaniques à finalité didactique

Declaration of honour

Dissertation/Individual Final Project

Faculty of Philosophy, Arts and Letters, UCLouvain

I hereby declare that this is an original and personal work, that all referenced sources have been fully cited, regardless of their origin, and that the use of artificial intelligence tools complies with the general instructions published by UCLouvain and available at the following address:

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-versionetudiante.pdf?itok=SebXXm87> (French version)

I am aware that failure to cite a source, to cite it clearly and fully, to announce in a specific section at the beginning of the dissertation the use I have made of artificial intelligence tools, or to use them in a manner contrary to the guidelines set forth in the institutional note, constitutes serious irregularities in accordance with the *[Academic regulations and procedures](#)* (Chapter 4, section 7, articles 107 to 114) within the University. In particular, I am aware of the risks of academic and disciplinary sanctions.

In light of the above, I declare on my honour that I have not committed plagiarism or any other form of fraud and that I have not used artificial intelligence tools beyond what is permitted by UCLouvain.

Last name, First name: Wathelet Ugo

Date: 05/07/2026

Student's signature:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Wathelet', with a stylized flourish extending from the end.

Korte video's als didactisch instrument voor de NVT-luistervaardigheid bij Franstalige leerlingen

Een casestudy met TikTok als didactisch instrument

Auteur

Ugo Wathelet

Promotor

Prof. Pauline Degrave

Academiejaar 2025-2026

Master [120] en langues et lettres modernes,
orientation germaniques à finalité didactique

VOORWOORD

Voor u ligt de masterproef “Korte video’s als didactisch instrument voor de NVT-luistervaardigheid bij Franstalige leerlingen”. Deze masterproef werd geschreven in het kader van de Master [120] Moderne Talen en Letterkunde, Germaanse Talen met lerarenspecialisatie aan de UCLouvain en vormt het sluitstuk van mijn opleiding.

Deze studie onderzoekt aan de hand van een casestudy met TikTok hoe leerlingen en leerkrachten het gebruik van korte video’s binnen het onderwijs Nederlands percipiëren.

Mijn interesse voor dit onderwerp ontstond al tijdens mijn eigen middelbareschooltijd. Ik merkte dat veel leerlingen weinig gemotiveerd waren om het Nederlands te leren. Vooral luistervaardigheid werd vaak als de moeilijkste en meest frustrerende vaardigheid ervaren. Opmerkingen als *“le vocabulaire et la grammaire, ça va encore mais quand j’entends parler en néerlandais, je comprends rien”* kwamen steeds opnieuw terug. Die ervaringen wekten mijn interesse voor de rol van motivatie, attitudes en emoties bij het leren van een vreemde taal.

Tijdens mijn universitaire opleiding en lerarenopleiding groeide die interesse verder. Luistervaardigheid bleek een vaardigheid waarmee veel leerders worstelen. Tegelijkertijd zijn leerkrachten vaak tevergeefs op zoek naar geschikt luistermateriaal. Zoals een van de leerkrachten aangaf: *“parfois, en néerlandais, force est de constater que les contenus datent d’il y a 20 ans”*, terwijl een andere leerkracht benadrukte: *“ça reste un réel problème de trouver du support audio en néerlandais”*. Tegelijk brengen jongeren dagelijks uren door op sociale media zoals Instagram en TikTok. Zo ontstond het idee om te onderzoeken of een medium dat nauw aansluit bij hun leefwereld ook een plaats kan krijgen binnen het onderwijs Nederlands.

Deze masterproef is in de eerste plaats bedoeld voor leerkrachten Nederlands in het Franstalig secundair onderwijs die op zoek zijn naar nieuwe, hedendaagse manieren om luistervaardigheid aan te pakken en die openstaan voor leerlingen herkenbare digitale content een plaats te geven in hun lespraktijk. Ik hoop dat dit werk hen concrete inzichten en inspiratie biedt om die stap te zetten.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Ugo Wathelet

Namen, 16 augustus 2026

DANKWOORD

Zoals een plant niet groeit zonder de juiste voedingsbodem, kon ook deze masterproef niet tot bloei komen zonder de steun, het geduld en de aanmoediging van de mensen om mij heen.

In de eerste plaats wil ik mijn oprechte dank uitspreken aan mijn promotor, Prof. Pauline Degrave (UCLouvain). Ik ben haar bijzonder dankbaar dat zij het potentieel van dit onderzoek zag, ondanks het ongewone vertrekpunt. Een masterproef met het gebruik van TikTok is immers niet meteen een voor de hand liggend onderwerp. Haar vertrouwen in dit project stelde me in staat om zowel autonoom als in mijn eigen tempo te werken. Daarnaast wil ik haar bedanken voor haar blijvende aanmoediging, haar betrokkenheid bij dit onderzoek en de tijd die ze steeds vrijmaakte om mijn vragen te beantwoorden, ook wanneer haar agenda dat weinig toeliet.

Ook Prof. Kristel Van Goethem (UCLouvain) verdient een bijzonder woord van dank. Zij bood mij, los van deze masterproef, verschillende academische opportuniteiten die mijn kennis verrijkten, mijn nieuwsgierigheid naar onderzoek verder aanwakkerden en mij een zekere methodologische striktheid bijbrachten. Deze ervaringen hebben mijn interesse voor taalkundig onderzoek in belangrijke mate versterkt en ik ben haar oprecht dankbaar voor het vertrouwen dat ze me daarbij telkens opnieuw heeft geschonken, alsook voor al haar waardevolle opbouwende advies.

Mijn dank gaat eveneens uit naar Prof. Ferran Suñer Muñoz (UCLouvain), voor zijn methodologisch advies dat mij toeliet vlot van start te gaan met de opzet van de methodologie en de dataverzameling, evenals naar Prof. Gaëtanelle Gilquin (UCLouvain) en Prof. Fanny Meunier (UCLouvain), voor hun hulp bij de vertaling van de leerlingenvragenlijsten.

Graag bedank ik ook Prof. Laurence Mettewie, mijn voormalige docente Nederlandse taalkunde aan de UNamur die mij al tijdens mijn master waardevol advies gaf voor mijn toekomstig onderzoek naar TikTok en die eveneens in dit project geloofde.

Tevens wil ik graag Mevrouw Carlier hartelijk bedanken, die zelfs tijdens haar vakantie een groot deel van mijn masterproef heeft nagelezen, mij veel taaladvies gaf over herformulering en mijn woordenschat heeft verrijkt. En dit altijd op een welwillende manier.

Mijn dank gaat verder uit naar de heer Koeune, directeur van het *Collège Notre-Dame de Dinant*, voor zijn toestemming om dit onderzoeksproject binnen de school uit te voeren en voor zijn waardering voor deze vernieuwende aanpak.

Ook Mevrouw Florence Ledecq, Mevrouw Isabelle Noël en Mevrouw Maud Rosier, leerkrachten Nederlands aan de school, wil ik van harte bedanken. In het bijzonder Mevrouw Ledecq, mijn stagementor, zonder wie de dataverzameling niet mogelijk was geweest: ondanks de talrijke uitgewisselde e-mails bleef zij steeds beschikbaar en gemotiveerd om de organisatie ervan in de verschillende klassen te bespreken. Ik dank de drie leerkrachten ook voor het voorbereidend overleg over de interventie en de interviews en vooral voor de tijd die zij mij binnen hun lessen hebben gegund om deze interventies te organiseren.

Mijn dank gaat eveneens uit naar de deelnemende leerlingen Nederlands van het *Collège Notre-Dame de Dinant*, voor hun snelle opvolging van de ouderlijke toestemmingen en hun vrijwillige deelname aan de vragenlijsten en interviews.

Een warm woord van dank gaat ook naar mijn medestudenten Manon-Camille Vivier, Maëlys Delaby, Emilie Blondin, Mai-Linh Hàn Nguyễn en Ziqiang Ye die mijn project steeds steunden, mij ook op emotioneel vlak bijstonden en meehielpen bij de pilootfase van mijn enquête. Een bijzondere dank aan Manon-Camille en Maëlys voor hun waardevolle en constructieve feedback op mijn werk.

Ik wil ook mijn ouders en mijn oma van harte bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun gedurende mijn volledige opleiding. Hun oprechte interesse in mijn masterproef, hun luisterend oor, hun aanmoedigingen en hun geduld, ook tijdens de meer uitdagende momenten, hebben veel voor mij betekend. Zonder hen zou mijn periode van intensief schrijven veel moeilijker te doorstaan zijn geweest.

Ten slotte gaat mijn allergrootste dank uit naar mijn vriendin die mij gedurende dit hele traject onvoorwaardelijk heeft gesteund, aangemoedigd en telkens opnieuw in mij is blijven geloven. Haar geduld, haar luisterend oor en haar voortdurende vertrouwen hebben mij door de moeilijkste momenten heen geholpen. Een bijzonder woord van dank gaat ook uit naar haar hulp bij de transcriptie van de interviews, waarvoor ze zelfs tijdens haar vakantietijd heeft vrijgemaakt. Deze betrokkenheid betekent ontzettend veel voor mij. Zonder haar liefde en onvoorwaardelijke aanwezigheid was dit traject ongetwijfeld een stuk moeilijker geweest.

SAMENVATTING

Korte, authentieke video's, zoals die op TikTok worden verspreid, worden in recent onderzoek geassocieerd met positieve effecten op de motivatie en de vaardigheden bij het leren van Engels als vreemde taal (Zhang et al., 2022; Nasrudin et al., 2024) en dit in het bijzonder wat de luistervaardigheid betreft (Setiawan et al., 2024). De vraag rijst dan ook of een dergelijke vaststelling ook geldt voor het Nederlands in Franstalig België, een taal waartegenover de attitudes van leerders overwegend negatief blijven (Mettewie, 2015). Dit onderzoek gaat, aan de hand van een casestudy, na hoe leerlingen en leerkrachten Nederlands in het Franstalige secundair onderwijs het gebruik van TikTok voor luistervaardigheid percipiëren en welke invloed een concrete luisteractiviteit op deze percepties uitoefent.

Hiertoe steunt deze masterproef op een *embedded mixed-methods* interventieontwerp. Bij 65 leerlingen, verdeeld over zeven klassen in een middelbare school in Wallonië, werd de technologieacceptatie van TikTok kwantitatief gemeten aan de hand van TAM-vragenlijsten (Davis, 1985) vóór en na de interventie, aangevuld met een betrokkenheidsschaal (Fuller et al., 2018). Kwalitatieve interviews werden afgenomen bij een subgroep van twaalf leerlingen en de drie betrokken leerkrachten.

De resultaten schetsen een grotendeels positief beeld. De leerlingen rapporteren een hoge betrokkenheid tijdens de activiteit ($M = 12,95$; $SD = 2,75$), evenals een sterke wens tot herhaling (92,3% akkoord). De algemene technologieacceptatie varieert daarentegen niet statistisch significant tussen vóór en na de interventie, wat erop wijst dat de perceptie van TikTok als leermiddel reeds vóór de interventie grotendeels gevormd was. Op kwalitatief vlak brengen leerlingen en leerkrachten, op treffende wijze en onafhankelijk van elkaar, gelijkaardige spanningsvelden naar voren: tussen visuele ondersteuning en afleiding, tussen authenticiteit en moeilijkheidsgraad en tussen toegankelijkheid thuis en de nood aan begeleiding. De leerkrachten, aangetrokken door dit perspectief, ontwikkelen op hun beurt een concrete visie op de integratie van TikTok in hun lespraktijk.

Deze masterscriptie besluit dat TikTok door beide groepen actoren wordt gepercipieerd als een waardevol, authentiek en motiverend aanvullend instrument voor het onderwijzen van luistervaardigheid Nederlands, op voorwaarde van een doordachte curatie van het materiaal door de leerkracht. Op basis hiervan worden didactische aanbevelingen geformuleerd, evenals pistes voor verder onderzoek, onder meer naar de effectieve leerwinst en de bredere toepasbaarheid van korte video's in het talenonderwijs.

ABSTRACT

Short authentic videos, such as those shared on TikTok, have been associated in recent research with positive effects on motivation and proficiency in English as a foreign language (Zhang et al., 2022; Nasrudin et al., 2024), particularly with regard to listening comprehension (Setiawan et al., 2024). This raises the question of whether such findings also hold for Dutch in French-speaking Belgium, a language towards which students' attitudes remain predominantly negative (Mettewie, 2015). Through a case study, this research examines how students and teachers of Dutch in French-speaking secondary education perceive the use of TikTok for listening comprehension, and how a concrete listening activity influences these perceptions.

To this end, this dissertation is based on an embedded mixed-methods intervention design. Among 65 students distributed across seven classes in a secondary school in Wallonia, technology acceptance of TikTok was measured quantitatively using TAM questionnaires (Davis, 1985) before and after the intervention, supplemented by an engagement scale (Fuller et al., 2018). Qualitative interviews were conducted with a subsample of twelve students and the three teachers involved.

The results show an overall positive picture. Students reported high engagement during the activity ($M = 12.95$; $SD = 2.75$), as well as a strong wish for repetition of it (92.3% agreement). Overall technology acceptance, however, did not vary significantly between the pre- and post-intervention measurements, indicating that students' perception of TikTok as a learning tool was already established before the intervention. Qualitatively, students and teachers strikingly, and independently of one another, raised similar tensions: between visual support and distraction, between authenticity and difficulty level, and between accessibility at home and the need for guidance. Teachers, interested by this perspective, developed in turn a concrete vision for integrating TikTok into their classroom practice.

This dissertation concludes that TikTok is perceived by both groups of actors as a valuable, authentic, and motivating complementary tool for teaching Dutch listening comprehension, provided that the material is carefully curated by the teacher. On this basis, pedagogical recommendations are proposed, along with suggestions for future research, particularly regarding effective learning gains and the broader applicability of short videos in language teaching.

RÉSUMÉ

Les courtes vidéos authentiques, telles que celles diffusées sur TikTok, sont associées dans des recherches récentes à des effets positifs sur la motivation et les compétences en anglais langue étrangère (Zhang et al., 2022 ; Nasrudin et al., 2024), en particulier sur la compréhension à l'audition (Setiawan et al., 2024). La question se pose dès lors de savoir si un tel constat se vérifie également pour le néerlandais en Belgique francophone, langue à l'égard de laquelle les attitudes des élèves demeurent majoritairement négatives (Mettewie, 2015). Cette recherche examine, au moyen d'une étude de cas, la manière dont élèves et enseignants de néerlandais dans le secondaire francophone perçoivent l'utilisation de TikTok pour la compréhension à l'audition, ainsi que l'influence d'une activité d'écoute concrète sur ces perceptions.

À cette fin, ce mémoire repose sur une intervention à méthodes mixtes enchâssées (*embedded mixed-methods*). Auprès de 65 élèves répartis dans sept classes d'une école secondaire en Wallonie, l'acceptation de la technologie TikTok a été mesurée quantitativement au moyen de questionnaires TAM (Davis, 1985) avant et après l'intervention, complétés par une échelle d'engagement (Fuller et al., 2018). Des entretiens qualitatifs ont été menés auprès d'un sous-échantillon de douze élèves et des trois enseignants impliqués.

Les résultats dressent un tableau globalement positif. Les élèves rapportent un engagement élevé pendant l'activité ($M = 12,95$; $ÉT = 2,75$), de même qu'un souhait marqué de répétition (92,3% d'accord). L'acceptation technologique générale ne varie en revanche pas de façon statistiquement significative entre l'avant et l'après-intervention, ce qui indique que la perception de TikTok comme outil d'apprentissage était déjà constituée avant même l'intervention. Sur le plan qualitatif, élèves et enseignants font apparaître, de manière frappante et indépendamment les uns des autres, des tensions similaires : entre soutien visuel et distraction, entre authenticité et niveau de difficulté, ainsi qu'entre accessibilité à domicile et besoin d'encadrement. Les enseignants, séduits par cette perspective, développent quant à eux une vision concrète de l'intégration de TikTok dans leurs pratiques de classe.

Ce mémoire conclut que TikTok est perçu, par les deux groupes d'acteurs, comme un outil complémentaire précieux, authentique et motivant pour l'enseignement de la compréhension à l'audition en néerlandais, à condition d'une curation réfléchie du matériel par l'enseignant. Sur cette base, des recommandations pédagogiques sont formulées, ainsi que des pistes pour de futures recherches, notamment concernant les gains d'apprentissage effectifs et l'applicabilité plus large des vidéos courtes dans l'enseignement des langues.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	v
DANKWOORD	vi
SAMENVATTING.....	viii
ABSTRACT	ix
RÉSUMÉ.....	x
Table des matières	xi
FIGURENLIJST	xv
TABELLENLIJST	xv
AFKORTINGLIJST	xvi
HOOFDSTUK 1: INLEIDING	1
HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER.....	3
2.1. De Belgische context en taalsituatie.....	3
2.1.1. De sociopolitieke verhouding tussen de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap	3
2.1.2. Het talenonderwijs in België: organisatie en opdeling.....	6
2.2. Sociaal-affectieve dimensies bij het leren van het NVT in Franstalig België.....	9
2.2.1. Attitudes en motivatie in het vreemdetalenonderwijs	9
2.2.2. Attitudes en motivatie van Franstalige leerders ten aanzien van het Nederlands ..	13
2.2.3. CLIL als immersieve benadering	15
2.3. Luistervaardigheid in het vreemdetalenonderwijs	17
2.3.1. Begrip en processen van luistervaardigheid.....	17
2.3.2. Moeilijkheden bij de ontwikkeling van luistervaardigheid.....	19
2.3.3. Effectieve luistervaardigheidsoefeningen: strategieën en materiaalkeuze	23
2.4. TikTok als didactisch instrument in het vreemdetalenonderwijs	25
2.4.1. Het gebruik van nieuwe technologieën in het onderwijs	26
2.4.2. Definitie en kenmerken van TikTok als kortevideoplatform.....	27
2.4.3. Impact en perceptie van korte video's en TikTok op taalleren.....	28
2.4.4. Effect van korte video's en TikTok op de luistervaardigheid.....	31
2.4.5. Grenzen en aanbevelingen bij het gebruik van TikTok in de klas.....	32

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSVRAGEN EN HYPOTHESES.....	35
3.1. Subvragen over de leerlingen	35
3.2. Subvragen over de leerkrachten	38
 HOOFDSTUK 4: METHODOLOGIE.....	 40
4.1. Onderzoeksontwerp	40
4.1.1. Een embedded mixed-methods interventieontwerp	40
4.1.2. Een casestudy als onderzoekskader.....	41
4.1.3. Een persoonlijk geconstrueerde methodologische combinatie	42
4.2. Context van de studie	42
4.3. Steekproef.....	43
4.4. Interventiemateriaal.....	46
4.4.1. Selectie van de TikTok-video's	46
4.4.2. Ontwikkeling van de begripstoetsen	50
4.5. Meetinstrumenten	50
4.5.1. Vragenlijst 1: pretest (leerlingen)	51
4.5.2. Vragenlijst 2: posttest (leerlingen)	52
4.5.3. Semigestructureerde interviews (leerlingen).....	52
4.5.4. Semigestructureerde interviews (leerkrachten).....	53
4.6. Verloop en dataverzameling	54
4.6.1. Voorbereiding van de interventie.....	54
4.6.2. Meetmoment 1: introductie en voormeting (9-17 maart).....	54
4.6.3. Meetmoment 2: interventie en nameting (23 maart-3 april)	55
4.7. Data-analysemethode	56
4.7.1. Analyse van de kwantitatieve data	56
4.7.2. Analyse van de kwalitatieve data	58
4.8. Etische overwegingen	59
 HOOFDSTUK 5: RESULTATEN.....	 61
5.1. Percepties van de leerlingen	61
5.1.1. Perceptie van de concrete luisteractiviteit	61
5.1.2. Evolutie van de algemene perceptie van TikTok als luistermiddel	66
5.1.3. Aandachtspunten en suggesties van de leerlingen.....	75

5.2. Percepties van de leerkrachten	80
5.2.1. A-priori-relatie en verwachtingen	80
5.2.2. Evaluatie van de concrete luisteractiviteit.....	81
5.2.3. Aandachtspunten en suggesties van de leerkrachten.....	83
HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE EN BEPERKINGEN.....	86
6.1. Korte beschrijving van het interventieverloop	86
6.2. Beantwoording van de onderzoeksvragen	87
6.2.1. Subvraag 1 (H1): perceptie van de concrete luisteractiviteit	87
6.2.2. Subvraag 2 (H2): evolutie van de bredere TAM-perceptie	88
6.2.3. Subvraag 3 (H3): aandachtspunten en suggesties vanuit leerlingenperspectief.....	89
6.2.4. Subvraag 4 (H4): a-priori-relatie en verwachtingen	90
6.2.5. Subvraag 5 (H5): evaluatie van de concrete luisteractiviteit.....	90
6.2.6. Subvraag 6 (H6): evolutie van de perceptie en suggesties	91
6.3. Synthese: antwoord op de centrale onderzoeksvraag.....	93
6.4. Beperkingen van het onderzoek.....	94
HOOFDSTUK 7: CONCLUSIE	96
NAWOORD.....	98
LITERATUURLIJST	99
BIJLAGEN	111
Bijlage 1: Oorspronkelijke onderzoeksinstrumenten	111
1.1. In-class engagement self-report scale (Fuller et al., 2018).....	111
1.2. Semigestructureerde interviews (Mei & Aziz, 2022).....	111
1.3. TAM-vragenlijst (Nasrudin et al., 2024)	111
Bijlage 2: Populairste inhoudscategorieën op TikTok	111
Bijlage 3: Gebruikte TikTok-video's	111
3.1. Voorbeelden van TikTok-video's (pre-interventie)	111
3.2. TikTok-video's gebruikt voor de luisteractiviteit (met link)	111
Bijlage 4: Luisterbegriptoets	111
Bijlage 5: Vragenlijst 1 (leerlingen, pre-interventie).....	111
Bijlage 6: Vragenlijst 2 (leerlingen, post-interventie)	111

Bijlage 7: Interviewvragen voor de leerlingen	111
Bijlage 8: Interviewvragen voor de leerkrachten	112
8.1. Interviewvragen 1 (pre-interventie)	112
8.2. Interviewvragen 2 (post-interventie)	112
Bijlage 9: Transcripties van de interviews	112
Bijlage 10: Toestemmingformulier van de directie.....	112
Bijlage 11: Ouderlijk toestemmingsformulier	112
Bijlage 12: Toestemmingsformulier van de leerlingen	112
Bijlage 13: Inferentiële statistische analyses uit Jamovi.....	112
13.1. Betrouwbaarheidsanalyse van de TAM-componenten	112
13.2. Betrouwbaarheidsanalyse van de betrokkenheidsschaal	112
13.3. Gepaarde t-toetsen en Wilcoxon signed-rank toetsen	112
13.4. Toetsing van de normaliteitsveronderstelling (Shapiro-Wilktoets).....	112
13.5. Onafhankelijke t-toetsen en Mann-Whitney U-toetsen: LM1 vs. LM2	112
13.6. Onafhankelijke t-toetsen en Mann-Whitney U-toetsen: CLIL versus niet-CLIL .	112
13.7. Onafhankelijke t-toetsen en Mann-Whitney U-toetsen: nooit-gebruikers vs. gebruikers	112
Bijlage 14: Korte gids voor TikTok bij NVT-luistervaardigheid	112
14.1. Inhoudsaanbevelingen per thematisch domein	112
14.2. Activiteitssuggesties	112

FIGURENLIJST

<u>Figuur 1: Gardners socio-educational model (Gardner, 2005 p. 6).....</u>	25
<u>Figuur 2: Viau's model van de motivationele dynamiek (Viau & Louis, 1997, p. 146)</u>	27
<u>Figuur 3: Technology Acceptance Model (TAM) (Davis et al., 1989, p. 985).....</u>	45
<u>Figuur 4: Bereidheid tot herhaling van de activiteit (n = 65).....</u>	80
<u>Figuur 5: Evolutie van de gemiddelde TAM-scores per dimensie, pre- vs. posttest (n = 65)..</u>	87

TABELLENLIJST

<u>Tabel 1: Demografische kenmerken van de deelnemende leerlingen (n = 65)</u>	60
<u>Tabel 2: Kenmerken van de deelnemende klassen en verwachte ERK-niveaus</u>	61
<u>Tabel 3: Gebruiksfrequentie van TikTok bij de deelnemende leerlingen (n = 65).....</u>	62
<u>Tabel 4: Frequentie van het bekijken van Nederlandstalige TikTok-video's (n = 52)</u>	62
<u>Tabel 5: Geselecteerde meest frequente inhoudscategorieën</u>	64
<u>Tabel 6: Selectiecriteria voor TikTok-video's voor de interventie</u>	65
<u>Tabel 7: Schematisch overzicht van de dataverzameling en verloop</u>	71
<u>Tabel 8: Organisatie van de luisteractiviteit per klas.....</u>	73
<u>Tabel 9: Gepercipieerde betrokkenheid per item (n = 65).....</u>	80
<u>Tabel 10: Totale betrokkenheidsscore en betrouwbaarheid van de schaal (n = 65)</u>	80
<u>Tabel 11: Vermelde positieve kenmerken van de TikTok-luisteractiviteit (n=65)</u>	82
<u>Tabel 12: Vermelde negatieve kenmerken van de TikTok-luisteractiviteit (n=65)</u>	83
<u>Tabel 13: Cronbachs alfa per TAM-dimensie (pretest en posttest, n = 65).....</u>	84
<u>Tabel 14: PEU-items en scores (pretest/posttest, n = 65).....</u>	85
<u>Tabel 15: PU-items en scores (pretest/posttest, n = 65)</u>	86
<u>Tabel 16: ATU-items en scores (pretest/posttest, n = 65).....</u>	86
<u>Tabel 17: BIU-items en scores (pretest/posttest, n = 65)</u>	87
<u>Tabel 18: Gepaarde t-toetsen TAM (pretest vs. posttest, n = 65)</u>	87
<u>Tabel 19: Significante (of marginaal niet-significante) verschillen tussen groepen op de TAM-dimensies (n = 65)</u>	89
<u>Tabel 20: Algemene voor- en nadelen van het gebruik van TikTok als luisterinstrument</u>	93

AFKORTINGLIJST

NVT	Nederlands als Vreemde Taal
TAM	<i>Technology Acceptance Model</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
LM1	<i>Langue Moderne 1</i> (eerste vreemde taal)
LM2	<i>Langue Moderne 2</i> (tweede vreemde taal)
PEU	<i>Perceived Ease of Use</i> (gepercipieerd gebruiksgemak)
PU	<i>Perceived Usefulness</i> (gepercipieerde nuttigheid)
ATU	<i>Attitudes Towards Using</i> (attitudes ten aanzien van het gebruik)
BIU	<i>Behavioral Intention to Use</i> (gedragsintentie)
H1, H2... H6	Hypothese 1, 2... 6
T1 / T2	Pretest (meetmoment 1) / posttest (meetmoment 2)
ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
TSO	Technisch Secundair Onderwijs

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

Het is tien uur 's ochtends. In een klaslokaal van een secundaire school buigt een vijfdejaars zich over een fotokopie met een luisteroefening. Uit de luidsprekers klinkt een stem die traag en overdreven articulerend een dialoog voorleest over het reserveren van een hotelkamer. Enkele leerlingen volgen braaf mee met hun potlood; de meesten staren afwezig naar het bord en wachtend tot het voorbij is. Wanneer de leerkracht een inhoudsvraag stelt, valt er een stilte die minuten lijkt te duren. Uiteindelijk gaat één hand schoorvoetend de lucht in na een aarzelende blik door de klas om te checken of niemand anders van plan was zich te roeren. Aan het einde van diezelfde lesdag wacht een groepje leerlingen aan de schoolpoort op de bus. Eén van hen houdt haar telefoon omhoog, de anderen buigen zich er nieuwsgierig over. Een kort filmpje wordt afgespeeld, iets grappigs blijkbaar, want al snel klinkt er gelachen. Een tweede filmpje volgt, dan een derde: de ene keer in het Frans, de andere keer in het Engels, zonder dat de taal voor hen een verschil lijkt te maken. Ze kijken aandachtig, sturen elkaar hun eigen filmpjes door, wisselen meningen uit over wat ze net gezien hebben. Twee vormen van “luisteren” dus, maar vooral twee compleet verschillende reacties en een kloof daartussen die dit onderzoek als vertrekpunt neemt.

Deze tegenstelling, geïnspireerd door een situatie die ik zelf observeerde, is geen alleenstaand, anekdotisch gegeven, maar de weerspiegeling van een dieperliggend spanningsveld dat dit onderzoek theoretisch onderbouwt. Ten eerste blijkt uit onderzoek naar attitudes en motivatie in het vreemdetalenonderwijs dat deze twee constructen, hoewel analytisch te onderscheiden, doorslaggevend zijn voor het uiteindelijke leersucces (zie o.a. Gardner, 1985; Dörnyei, 2009; Mettwie, 2004). Voor het Nederlands in Franstalig België is dit spanningsveld bijzonder voelbaar. Onderzoek toont namelijk steeds aan dat mensen deze taal negatiever beoordelen dan het Engels. Voorts is de motivatie om de taal te leren meestal extrinsiek en praktisch, en komt die minder voort uit een interesse in de taal of haar sprekers (Mettwie, 2015). Ten tweede wordt luistervaardigheid, ondanks de centrale rol in het taalverwervingsproces, binnen het talenonderwijs stelselmatig onderschat en in beperkte mate geoefend, mede omdat geschikt, motiverend luistermateriaal niet voor het rapen ligt en de vaardigheid zelf als complex en moeilijk aanleerbaar wordt ervaren (Rost, 2024; Graham, 2006). Ten derde wijst recent onderzoek op het potentieel van korte, authentieke video's als didactisch instrument, zoals die op platformen als TikTok circuleren (zie o.a. Mei en Aziz, 2022; Ibrahim et al., 2023; Nasrudin et al., 2024; Setiawan et al., 2024). Hun beknoptheid, visuele

ondersteuning en hedendaagse karakter sluiten immers nauw aan bij de leefwereld en mediaconsumptie van de huidige generatie leerlingen (Zhang et al., 2022). De vraag die zich hierbij opdringt is niet zozeer of deze twee werelden, te weten de affectief beladen realiteit van het onderwijs van het Nederlands en de alomtegenwoordige, laagdrempelige wereld van TikTok, ooit met elkaar te verzoenen zijn, maar onder welke voorwaarden een medium dat leerders reeds moeiteloos beheersen, kan worden ingezet om juist die vaardigheid te ondersteunen waarvoor zij doorgaans het minst gemotiveerd zijn.

Deze masterproef onderzoekt deze vraag via een casestudy bij leerlingen en leerkrachten Nederlands in het Franstalig secundair onderwijs. Daarbij staat centraal hoe zij het gebruik van TikTok als hulpmiddel voor de ontwikkeling van de luistervaardigheid Nederlands ervaren.

Alvorens deze vraag empirisch te onderzoeken, is het noodzakelijk stil te staan bij de bredere context waarbinnen ze zich stelt. Hoofdstuk 2 bouwt daarom het theoretisch kader van dit onderzoek op van de taalsituatie van het Nederlands in Franstalig België tot het specifieke potentieel van korte, authentieke video's als didactisch instrument. Op basis van dit kader worden in Hoofdstuk 3 de onderzoeksvraag, de zes subvragen en hypothesen geformuleerd. Hoofdstuk 4 beschrijft vervolgens de gehanteerde methodologie, waarna Hoofdstuk 5 de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten afzonderlijk voor leerlingen en leerkrachten presenteert. Hoofdstuk 6 geeft een interpretatie van deze bevindingen in het licht van de onderzoeksvragen en het theoretisch kader, en bespreekt de beperkingen van dit onderzoek. Hoofdstuk 7, ten slotte, formuleert een synthese van de belangrijkste bevindingen, samen met concrete aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en pistes voor toekomstig onderzoek.

Laten we nu teruggaan naar de les luistervaardigheid waar niemand oren naar had. Enkele weken later sta ik zelf voor diezelfde klas. Voor de introductie van een nieuw thema heb ik ditmaal geen fotokopie gekozen, maar een korte TikTok-video. Wanneer die op het scherm verschijnt, gaat er een golf van verbazing door de klas. Enkele leerlingen kijken elkaar ongelovig aan, anderen fluisteren binnensmonds iets tegen hun buur. De verbazing slaat echter al snel om in oprechte aandacht. Er wordt meegekeken, gereageerd en tegen het einde van de video ontspint zich spontaan een korte discussie over wat ze net hebben gezien. Diezelfde leerlingen die enkele weken eerder afwezig voor zich uit starden, zijn nu actief aan het deelnemen. Even lijken de twee werelden waarmee dit hoofdstuk opende dichterbij elkaar te komen. Of dat ook het geval is bij een bredere groep leerlingen en leerkrachten, buiten dit ene klaslokaal, is de vraag die in dit onderzoek centraal staat.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

Hoofdstuk 2 bestaat uit vier secties. Sectie 2.1 schetst de taalsituatie van het Nederlands in Franstalig België, terwijl Sectie 2.2 de sociaal-affectieve dimensies van het leren van deze taal bespreekt, met bijzondere aandacht voor attitudes en motivatie. Beide constructen worden in het empirische luik van dit onderzoek niet rechtstreeks gemeten, maar vormen een interessant interpretatiekader om de vastgestelde percepties met betrekking tot TikTok als leermiddel, en de eventuele evolutie ervan, betekenisvol te kunnen kaderen. Sectie 2.3 bouwt hierop voort door in te zoomen op luistervaardigheid als afzonderlijke vaardigheid. Sectie 2.4, ten slotte, bespreekt het didactische potentieel van korte, authentieke video's met een specifieke focus op het geval van TikTok.

2.1. De Belgische context en taalsituatie

De plaats van het Nederlands vandaag in het Franstalig onderwijs kan niet los worden gezien van de historische en institutionele context van België. De complexe relaties, zowel politiek, institutioneel als cultureel, tussen de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap zijn het resultaat van taalpolitieke eisen, politieke verhoudingen en institutionele hervormingen die een bepalende invloed hebben gehad op het onderwijsbeleid binnen de verschillende gemeenschappen. Tegen deze achtergrond maken de keuze van de onderwezen talen, hun statuut binnen de leerplannen en de ontwikkeling van onderwijsvormen zoals het CLIL-onderwijs deel uit van een bredere historische evolutie. Die evolutie werd niet alleen beïnvloed door taal, maar ook door maatschappelijke en politieke ontwikkelingen. In de volgende subsecties wordt eerst de historische evolutie van de sociopolitieke relaties tussen de twee belangrijkste gemeenschappen van het land geschetst, waarna de organisatie van het Belgische onderwijssysteem vanuit een taalpolitiek perspectief wordt besproken.

2.1.1. De sociopolitieke verhouding tussen de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap

De spanningen tussen de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap vinden hun oorsprong in de Belgische onafhankelijkheid van 1830. Hoewel de Grondwet het Frans, het Nederlands en het Duits als de drie nationale talen erkende, werd uitsluitend het Frans verheven tot officiële bestuurstaal. Deze situatie weerspiegelde de machtspositie van de Franstalige elite in België op politiek, economisch en cultureel vlak (Francard, 1995; Beyen, 2014). Die taalkundige ongelijkheid leidde al snel tot verzet binnen de Nederlandstalige bevolking, onder

meer door de ‘Vlaamse Beweging’ (Witte & Van Velthoven, 2010¹; Francard, 1995). De Vlaamse eisen vormden slechts het begin van een lange reeks politieke en maatschappelijke acties die gericht waren op de erkenning van de culturele en taalkundige identiteit van Vlaanderen². Pas na decennia van politieke strijd werd het Nederlands in 1898 officieel gelijkgesteld aan het Frans, al bleef de geobserveerde dominantie van het Frans in veel maatschappelijke domeinen nog lange tijd zichtbaar (Dassargues et al., 2014).

Tegenover de successen van de Vlaamse Beweging ontstond ook een ‘Waalse Beweging’ (Sinardet, 2008a). In eerste instantie concentreerde deze zich op de verdediging van de Franse taal, maar zij trok vooral liberale en socialistische militanten aan die zich gemarginaliseerd voelden door de politieke dominantie van een overwegend katholiek Vlaanderen (Sinardet, 2008a). Geleidelijk kristalliseerden zich twee afzonderlijke gemeenschapsidentiteiten, elk met een eigen discours en politieke agenda (Sinardet, 2008a). Het conflict tussen beide gemeenschappen kreeg daardoor niet alleen een taalkundige, maar ook een politieke en identitaire dimensie.

In de jaren 1930 leidde deze ontwikkeling tot de invoering van het principe van territoriale eentaligheid (Sinardet, 2008a; Dassargues et al., 2014). Elke regio kreeg haar eigen officiële taal voor bestuur, onderwijs en rechtspraak. Dit principe werd in 1962 bekrachtigd door de definitieve vastlegging van de taalgrens (Sinardet, 2008a; Dassargues et al., 2014). Parallel met deze communautaire spanningen ontstond vanaf de jaren 1960 een nieuwe economische dimensie. De industriële achteruitgang van Wallonië³, gecombineerd met de economische opmars van Vlaanderen, voedde toenemende eisen voor regionale autonomie (Francard, 1995; Sinardet, 2008a). Deze ontwikkelingen leidden tot een reeks staatshervormingen die België geleidelijk omvormden tot een federale staat (Sinardet, 2008a; Dassargues et al., 2014).

De eerste staatshervorming van 1970 leidde tot de oprichting van drie Gemeenschappen: de Franse, de Vlaamse en de Duitstalige Gemeenschap. Deze kregen onder meer de bevoegdheid over onderwijs en cultuur (Sinardet, 2008a; Dassargues et al., 2014). Tien jaar

¹ Het werk *Strijden om taal* van Els Witte en Harry Van Velthoven (2010) vormt eveneens een belangrijke historische referentie voor het onderzoek naar deze taalconflicten in België. Deze auteurs hanteren de term *taalstrijd* aangezien zij van oordeel zijn dat de eerste uitingen van het Vlaamse nationalisme voornamelijk gebaseerd waren op de verdediging van taalrechten en van de Nederlandstalige culturele identiteit (Dassargues et al., 2014, p. 115).

² Het is daarbij opmerkelijk dat de term “Vlaanderen” pas vanaf de jaren 1860 ingang vond als benaming voor het Nederlandstalige deel van het land (Sinardet, 2008a, p. 142).

³ Het is eveneens belangrijk te vermelden dat Wallonië vooral Franstalig is, maar ook een Duitstalige minderheidsgemeenschap omvat in het oostelijke deel van het gewest (Mettewie & Van Mensel, 2023).

later werden met de staatshervorming van 1980 ook drie Gewesten opgericht: het Vlaamse, het Waalse en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Zij werden voornamelijk bevoegd voor territoriale en sociaaleconomische aangelegenheden (Sinardet, 2008a; Dassargues et al., 2014). Dit federaliseringsproces leidde in 1993 tot de officiële erkenning van België als federale staat (Sinardet, 2008a; Dassargues et al., 2014).

De federalisering van België heeft niet geleid tot het verdwijnen van de verschillen tussen de gemeenschappen. Integendeel, de ontstaansgeschiedenis van de Belgische staatsstructuur blijft vandaag doorwerken in de manier waarop de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap zich ten opzichte van elkaar positioneren (Reuchamps, 2020).

Op politiek vlak vertonen beide gemeenschappen nog steeds uiteenlopende voorkeuren. Vlaanderen wordt doorgaans gekenmerkt door een meer centrumrechtse en Vlaams-nationalistische politieke cultuur, terwijl Wallonië vaker een centrumlinkse en meer belgicistische oriëntatie vertoont (Reuchamps, 2020, pp. 350–351). De verkiezingen van 2024 wijzen echter op een beperkte toenadering tussen beide gemeenschappen, hoewel belangrijke verschillen nog steeds bestaan (Biesemans, 2025; Dormagen, 2024).

Ook op cultureel vlak blijven er duidelijke verschillen tussen beide gemeenschappen die Piret (2006) als volgt omschrijft:

“deux mondes qui s'éloignent et de plus en plus s'ignorent. Chacun a ses médias, sensibilités, célébrités, ne les partageant plus avec l'autre que dans le ralliement émotionnel au grand fait divers ou sur le terrain typiquement cocardier de l'exploit sportif. Et s'il arrive qu'une télévision réserve une séquence-magazine à la vie quotidienne « de l'autre côté » de la frontière linguistique, ce pourra être avec les mêmes approximations, étonnements et touches d'exotisme que s'il s'agissait de représenter la musique shashmaqam d'Ouzbékistan...” (Piret, 2006, p. 447)

In dit fragment benadrukt de auteur dat de communautaire kloof in België niet langer alleen maar een taalpolitiek conflict is, maar veeleer een toenemende culturele vervreemding waarbij beide gemeenschappen grotendeels in afzonderlijke publieke ruimtes leven met hun eigen mediakanalen culturele instellingen en maatschappelijke referentiekaders. Sinardet (2008b) bestudeert in dit verband specifiek de rol van de media en stelt vast dat deze in België grotendeels langs taalgrenzen zijn georganiseerd, wat de opbouw van twee gescheiden en onderling contrasterende identiteiten in de hand werkt. Berichtgeving over de andere gemeenschap blijft daarbij vaak beperkt tot vereenvoudigde en stereotiepe beelden, waarbij de interne diversiteit van die gemeenschap grotendeels buiten beschouwing blijft. Deze “wij-zij-tegenstelling” duikt niet enkel op in politieke debatprogramma's, maar versterkt ook op bredere

schaal een polariserend discours over de relatie tussen de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap (Sinardet, 2008b). Rechtstreeks contact met het dagelijkse leven van de ‘ander’⁴ blijft voor velen dan ook een uitzondering.

Tegelijkertijd wijzen recente studies erop dat de verschillen tussen beide gemeenschappen niet mogen worden overdreven. Hoewel Vlamingen zich gemiddeld sterker identificeren met hun regio dan Franstaligen, blijft de Belgische identiteit in beide gemeenschappen aanwezig en relatief stabiel (Reuchamps, 2020). Bovendien lijken de opvattingen van Nederlandstaligen en Franstaligen over tal van maatschappelijke kwesties vaak dichter bij elkaar te liggen dan politieke discours soms doen denken (Reuchamps, 2020). De Belgische identiteit lijkt dan ook een van de weinige punten te zijn waarop beide gemeenschappen elkaar nog ontmoeten, ook al verandert dit weinig aan hun gebrek aan contact.

Hoewel de puur taalpolitieke conflicten sindsdien naar de achtergrond zijn verschoven, zijn zij vervangen door institutionele en bestuurlijke spanningen die het gemeenschappelijk leven in België blijven doorkruisen (Dassargues et al., 2014). Deze politieke, culturele en mediatieke factoren houden het wederzijds contact tussen beide gemeenschappen beperkt, ondanks een gedeeld gevoel van Belgische verbondenheid. Onderzoek wijst uit dat deze communautaire context een directe weerslag heeft op de attitudes van jongeren ten aanzien van elkaars talen (Mettewie, 2015), een gegeven dat in de volgende sectie verder wordt uitgewerkt.

2.1.2. Het talenonderwijs in België: organisatie en opdeling

Het Belgische onderwijslandschap is zeker verbonden met de politieke en institutionele structuur van het land. Zoals reeds aangehaald in de vorige sectie, kent België drie Gemeenschappen, namelijk de Vlaamse, de Franse en de Duitstalige Gemeenschap, die elk zelfstandig bevoegd zijn voor het onderwijs op hun grondgebied. Zoals Mettewie en Van Mensel (2023) beschrijven, heeft het onderwijs in België zich ontwikkeld langs deze strikt communautaire organisatie. Het principe van territoriale eentaligheid, vastgelegd in de taalwet van 1963, voorziet bovendien dat de instructietaal de taal van het Gewest moet zijn (Witte & Van Velthoven, 2010). Dit betekent concreet dat scholen in het Vlaamse Gewest het Nederlands

⁴ Het concept van ‘de ander’ verwijst naar een vervreemdend mechanisme waarbij een groep zich afzet tegen een andere groep om haar eigen identiteit te bepalen: een “wij” definieert zich slechts in relatie tot wat zij niet is, een “zij” (Billig, 1995, p.78, geciteerd in Sinardet, 2008b). In de Belgische context verwijst ‘de ander’ naar de andere taalgemeenschap en fungeert deze logica als een manier om Vlamingen en Franstaligen scherp van elkaar te onderscheiden. Deze notie komt eveneens terug in Mettewies benaming ‘(taal van) de ander’ (of in het Frans: *la langue de l’ « Autre »*), die zij inter alia gebruikt in haar publicaties uit 2015 en 2018, evenals in Vierendeels en Mettewie (2024).

als instructietaal hanteren, terwijl scholen in het Waalse Gewest in het Frans onderwijzen, behalve in het Duitstalige gebied, waar de Duitstalige Gemeenschap bevoegd is en het Duits als instructietaal geldt (Mettewie & Van Mensel, 2023). Aangezien het Brussels Hoofdstedelijk Gewest officieel tweetalig is, zijn de Vlaamse én de Franse Gemeenschap daar bevoegd voor het onderwijs (Mettewie & Van Mensel, 2023).

Wat het vreemdetalenonderwijs betreft, is er een opvallend verschil tussen de Vlaamse en de Franse Gemeenschap. In het Nederlandstalig onderwijs is het Frans de verplichte eerste vreemde taal met het Engels als tweede verplichte vreemde taal (Mettewie & Van Mensel, 2023). In het Franstalig onderwijs daarentegen kunnen scholen, in overleg met hun *Conseil de participation* (een schoolorgaan waarin verschillende betrokkenen vertegenwoordigd zijn), zelf bepalen welke vreemde talen zij aanbieden. Dit verwijst naar een keuzevrijheid die teruggaat op een decreet van 1980 (Mettewie & Van Mensel, 2023). In de Duitstalige Gemeenschap, ten slotte, geldt het Frans als verplichte eerste vreemde taal vanwege de ligging van deze Gemeenschap binnen het overwegend Franstalige Waalse Gewest en de noodzaak om leerlingen toegang te geven tot hoger onderwijs, dat in de nabije regio Franstalig is (Mettewie & Van Mensel, 2023). Deze autonomie binnen het Franstalig onderwijs heeft een merkbare impact gehad op de positie van het Nederlands in Franstalig België. Tussen 2009 en 2016 daalde het aandeel leerders dat het Nederlands als eerste vreemde taal koos in het secundair onderwijs van 38,6% naar 32,8%. Daarentegen steeg het aandeel voor het Engels in diezelfde periode van 40,3% naar 47% (Mettewie & Van Mensel, 2023). Deze evolutie weerspiegelt de groeiende internationale aantrekkingskracht van het Engels, maar hangt ook samen met de blijvende negatieve beeldvorming rond het Nederlands in Franstalig België (Mettewie & Van Mensel, 2023).

De historische wortels van dit keuzestelsel zijn diep. Vierendeels en Mettewie (2024) schetsen hoe het vreemdetalenonderwijs in België gedurende bijna twee eeuwen heeft geschommeld tussen verplichting en vrije keuze. Van een nationale taalwet in 1963 die voor het eerst de taal van de andere gemeenschap expliciet aanwees als de te leren vreemde taal, over de decretale keuzevrijheid die in de jaren 1970 en 1980 in het Franstalig onderwijs werd ingevoerd, tot de recente politieke debatten over een mogelijke verplichting van het Nederlands. De vraag of de *taal van de ander* al dan niet verplicht moet worden, blijft een heet hangijzer in de Belgische onderwijspolitiek. Dit debat speelt zich sinds 2019 ook op politiek vlak af, waarbij verschillende Franstalige partijen de maatregel steunen; hoewel minister Caroline Désir in 2022 plannen had om het Nederlands vanaf 2027-2028 gedeeltelijk verplicht te maken, werden deze

plannen niet uitgevoerd en houdt de huidige regering (MR & Les Engagés) deze piste open zonder concrete timing (Vierendeels & Mettewie, 2024). Daarbij tonen de auteurs aan dat, los van de discussie over verplichting of vrije keuze, de reële uitdaging ligt in het verbeteren van het imago van de *taal van de ander* en in het verhogen van de intrinsieke motivatie van leerlingen om die taal te leren.⁵

Naast het reguliere vreemdetalenonderwijs voorziet de wetgeving van de Franse Gemeenschap sinds 1998 ook de mogelijkheid van meertalig onderwijs via *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Dit is een onderwijsbenadering waarbij vakinhoud gedeeltelijk wordt aangeboden in een andere taal dan de instructietaal met als doel zowel vakkennis als taalvaardigheid te ontwikkelen (Coyle et al., 2010). In de Belgische Franstalige context wordt deze benadering ook aangeduid als EMILE, een acroniem voor *Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère* (Mettewie & Van Mensel, 2023).

De situatie in de twee grote taalgemeenschappen verschilt ook op dit vlak. In het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen werd CLIL pas in 2014 officieel toegestaan, na een lange periode van terughoudendheid die teruggaat op de historische vrees voor een verfransing van het onderwijs (Mettewie & Van Mensel, 2023). Voorts werd het er beperkt tot het secundair onderwijs en tot maximaal 20% van het lesrooster met het Engels en het Frans als meest gebruikte doeltalen (Mettewie & Van Mensel, 2023). In het Franstalig onderwijs is CLIL daarentegen al veel langer aanwezig en aanzienlijk ruimer uitgebouwd qua intensiteit. Scholen kunnen er CLIL organiseren van de kleuterschool tot het einde van het secundair onderwijs met een aandeel dat in sommige kleuterklassen 75% van het lesrooster kan bereiken (Mettewie & Van Mensel, 2023). Het aanbod is er daarnaast behoorlijk gegroeid: in 2015-2016 boden 289 scholen CLIL-trajecten aan voor in totaal ongeveer 29.000 leerlingen, wat neerkomt op 3,4% van de totale schoolbevolking in het Franstalig onderwijs (Mettewie & Van Mensel, 2023). In 2020 werden er al meer dan 300 scholen geteld (Van de Craen & Sanctobin, 2020), wat wijst op een gestage jaarlijkse toename van het aanbod sinds 2015-2016.

Opmerkelijk is dat het Nederlands in dit kader de meest gekozen doeltaal blijft, goed voor 64,56% van de CLIL-leerlingen, ondanks de dalende populariteit als keuzevak in het reguliere vreemdetalenonderwijs (Mettewie & Van Mensel, 2023).

⁵ Onder taalexperts lopen de meningen uiteen. Hilgsmann (2018) verdedigt een gedeeltelijke verplichting in studierichtingen waar de arbeidsmarkt daarom vraagt. Anckaert en Romero Muñoz (2018) stellen dat verplichting op zich geen betere resultaten garandeert, gezien het tekort aan leerkrachten en de vaak negatieve houding van leerlingen. Beide standpunten benadrukken het belang van kwaliteitsvol talenonderwijs en een positiever imago van het Nederlands.

In de context van dit onderzoek zijn de keuzevrijheid rond het vreemdetalenonderwijs en het onderscheid tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen van direct belang. De deelnemende klassen omvatten immers de leerlingen uit reguliere klassen met Nederlands als eerste (LM1) of tweede taal (LM2),⁶ evenals leerlingen uit CLIL-trajecten, wat betekent dat zij een verschillend niveau van blootstelling aan het Nederlands hebben ervaren.

2.2. Sociaal-affectieve dimensies bij het leren van het NVT in Franstalig België

De institutionele context die in de vorige sectie werd beschreven, werkt door in de organisatie van het talenonderwijs en beïnvloedt tegelijk de attitudes en motivatie van leerlingen ten aanzien van de doeltaal. Affectieve factoren spelen immers een doorslaggevende rol in het succes bij het leren van een vreemde taal (Gardner, 1985; Viau, 1994; Mettewie, 2004; Dörnyei, 2005). Dit hoofdstuk bespreekt eerst de belangrijkste theoretische kaders over attitudes en motivatie in het vreemdetalenonderwijs, past deze vervolgens toe op de specifieke situatie van Franstalige leerders van het Nederlands in de Belgische context en sluit af met een bespreking van CLIL als immersieve onderwijsbenadering en de mogelijke effecten ervan op de sociaal-affectieve dimensie van het vreemdetalenonderwijs en de taalverwerving.

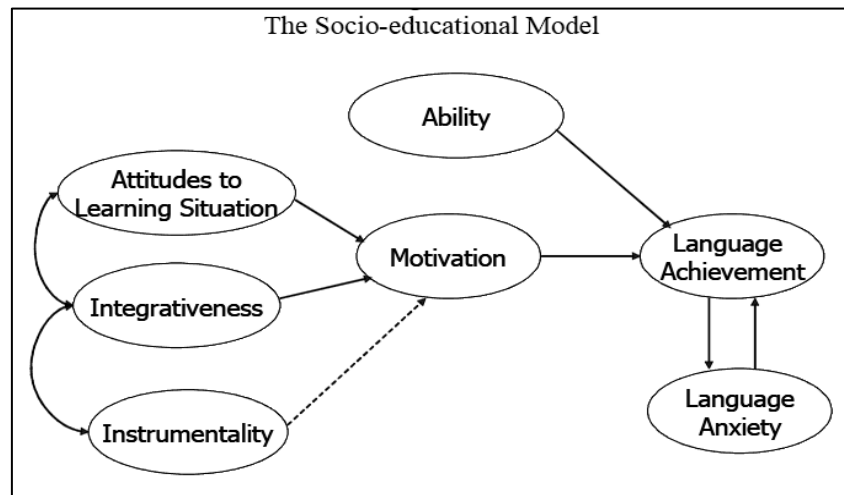
2.2.1. Attitudes en motivatie in het vreemdetalenonderwijs

De studie van motivatie in het vreemdetalenonderwijs gaat terug op het baanbrekende werk van Gardner (1985). Hij omschrijft motivatie als een construct dat drie elementen omvat: de inspanning die de leerder levert om de taal te leren, de wil om een doel te bereiken en een positieve affectieve houding ten opzichte van het leerproces (Gardner, 2001). Die motivatie wordt gestuurd door oriëntaties: de integratieve oriëntatie, waarbij de leerder de doeltaal wil leren om dichter bij de doelcultuur te staan en de instrumentele oriëntatie, gericht op pragmatische doelen zoals loopbaanperspectieven of academisch succes (Gardner, 1985).

De meest invloedrijke uitwerking van deze motivatietheorie is het *socio-educational model* (zie Figuur 1), waarin Gardner (2005) drie variabelen onderscheidt die motivatie voeden: *integrativeness* (openheid tegenover een andere culturele groep), *attitudes toward the learning situation* (de houding van de leerder ten aanzien van leerkracht, curriculum en evaluatie) en

⁶ De afkortingen LM1 en LM2 (*Langue moderne 1* en *Langue moderne 2*) worden in het Franstalig onderwijs in België gebruikt om de eerste en tweede moderne vreemde taal in het schooltraject aan te duiden. Deze terminologie wordt hier behouden, aangezien er geen gangbare Nederlandstalige equivalenten bestaan en de afkortingen bovendien beknopter zijn in tabellen en figuren.

instrumentality (de taal leren om praktische redenen). Deze drie variabelen zijn onderling positief gecorreleerd en beïnvloeden het taalverwervingssucces via motivatie als centrale mediërende factor. Een grootschalige meta-analyse bevestigt dat motivatie daarbij de sterkste en meest consistente predictor van taalverwervingsniveau is, sterker dan de afzonderlijke oriëntaties of attitudes op zich (Masgoret & Gardner, 2003).



Figuur 1: *Gardners socio-educational model (Gardner, 2005 p. 6)*

Hoewel Gardners model lange tijd domineerde in het onderzoek naar tweedetaalmotivatie, ontwikkelden zich parallel andere theoretische kaders. Deci en Ryan (1985) legden de nadruk op het onderscheid tussen intrinsieke motivatie (leren omwille van inherente interesse en plezier in de activiteit zelf) en extrinsieke motivatie (leren omwille van externe beloningen of druk), een onderscheid dat later door Noels (2001) werd geïntegreerd in het vreemdetaal-motivatietoets. Dörnyei (2009) ging een stap verder en herformuleerde het concept van integrativiteit vanuit een zelfpsychologisch perspectief in zijn *L2 Motivational Self System*. Daarin wordt motivatie verklaard vanuit de discrepantie tussen het huidige en het nagestreefde zelfbeeld van de leerder. Het model onderscheidt drie componenten: het *Ideal L2 Self* (het beeld van zichzelf als toekomstige competente gebruiker van de doeltaal dat de leerder motiveert om deze kloof te overbruggen), het *Ought-to L2 Self* (de verwachtingen van anderen, zoals ouders of leerkrachten) en de *L2 Learning Experience* (motivatie die voortkomt uit de directe leerervaring zelf, zoals de leerkracht of het lesmateriaal). Hiermee verschuift Dörnyei de aandacht van Gardners (1985) klassieke oriëntaties naar de vraag hoe de leerder zichzelf als taalgebruiker percipieert.

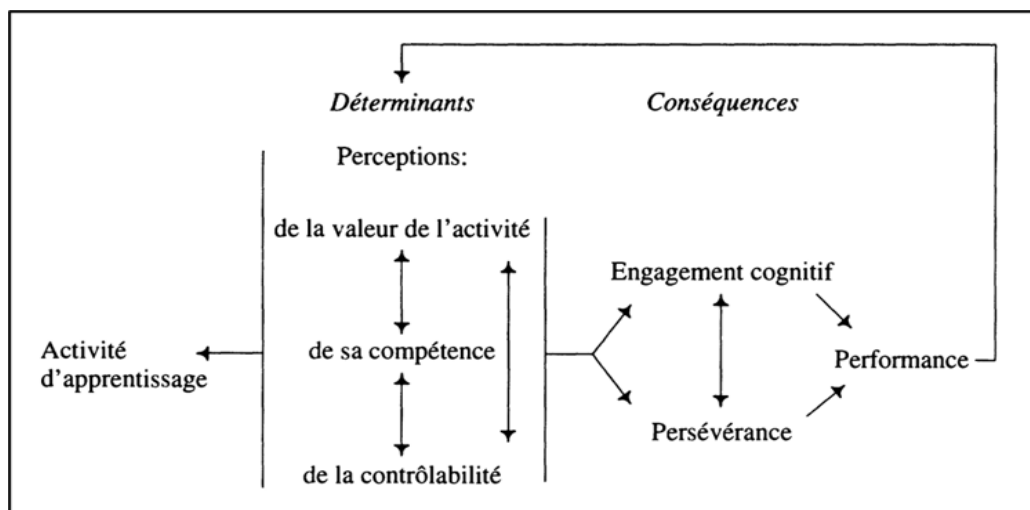
Naast motivatie zijn ook attitudes bepalend in het vreemdetalenonderwijs. In de onderzoeksliteratuur worden taalattitudes opgevat als evaluatieve houdingen ten aanzien van

een sociaal object met positieve of negatieve oriëntatie (Garrett, Coupland & Williams, 2003). Ze komen tot stand onder invloed van persoonlijke en gedeelde ervaringen, opvattingen en stereotypen die zijn ingebed in een bredere socioculturele context en zijn dynamisch van aard, want ze verwijzen naar een sociaal fenomeen (Bohner, 2003; Baker, 1992). Binnen het onderzoek naar tweedetaalverwerving worden attitudes en motivatie vaak samengebracht onder de bredere term van ‘sociaal-affectieve variabelen’, zoals bijvoorbeeld bij Mettwie (2015) die benadrukt dat beide constructen nauw met elkaar verweven zijn en elkaar wederzijds beïnvloeden in de taalleersituatie. Mettwie (2004) verduidelijkt echter dat beide concepten analytisch onderscheiden moeten worden: motivatie is doelgericht en verwijst naar de intentie om een taal te leren, terwijl attitudes objectgericht zijn en betrekking hebben op de evaluatieve houding ten opzichte van de taal zelf, haar gemeenschap of de leercontext. Dit onderscheid is belangrijk in de Belgische context, waar onderzoek aantoonde dat het bereikte taalvaardigheidsniveau er sterker samenhangt met attitudes gericht op de doeltaal zelf en haar gemeenschap dan met motivatie *stricto sensu* en waar deze attitudes systematisch negatiever zijn tegenover het Nederlands dan tegenover het Engels (Mettwie, 2004; 2015; De Smet et al., 2019).

De rol van emoties in het taalleerproces is lange tijd onderbelicht gebleven. Zoals Mettwie (2015, p. 26) stelt, werden emoties in de motivatietheorieën wel erkend, maar beschouwd als secundair in vergelijking met motivationele concepten. Dewaele et al. (2018) tonen echter aan dat de positieve psychologie een nieuwe impuls heeft gegeven aan het onderzoek naar emoties in de context van vreemdetaalverwerving met specifieke aandacht voor *Foreign Language Enjoyment* (FLE) en *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA). Uit dit onderzoek blijkt dat positieve en negatieve emoties in de taalles relatief onafhankelijke dimensies zijn, elk met eigen voorspellers en effecten op de taalverwerving. Het is daarbij opvallend dat attitudes ten aanzien van de doeltaal en de leraar een sterkere invloed hebben op het taalleerplezier dan op de angst, terwijl de angst eerder wordt bepaald door persoonlijke interne kenmerken van de leerling (Dewaele et al., 2018).

Een aanvullend perspectief op de motivatiedynamiek in de klas wordt gegeven door Viau (1994). Zijn sociocognitieve model definieert motivatie als een dynamisch fenomeen dat zijn oorsprong vindt in de percepties van de leerlingen over hun leeromgeving en hen ertoe aanzet een activiteit te kiezen, zich erin te engageren en te blijven proberen tot het bereiken van een doel (Viau, 1994, p. 7). Dit model (zie Figuur 2) onderscheidt drie determinanten van motivatie: de gepercipieerde waarde van de activiteit, de gepercipieerde competentie van de

leerders en de gepercipieerde controleerbaarheid van het leerproces (Viau & Louis, 1997, p. 146). Die drie percepties beïnvloeden elkaar wederzijds en hebben rechtstreekse gevolgen voor de cognitieve betrokkenheid, de volharding en de prestaties van de leerling. Cruciaal in dit model is het gewicht dat de leeractiviteit zelf krijgt. Het is de aard en de vormgeving van de activiteit die de percepties van de leerling in gang zetten en zo de volledige motivatiedynamiek bepalen (Viau & Louis, 1997, p. 145). Met andere woorden, een goed ontworpen activiteit kan de gepercipieerde waarde, competentie en controleerbaarheid positief beïnvloeden, wat op zijn beurt de betrokkenheid en de prestaties verhoogt.



Figuur 2: Viau's model van de motivationele dynamiek (Viau & Louis, 1997, p. 146)

Om deze betrokkenheid concreet te meten, ontwikkelden en valideerden Fuller et al. (2018) een kort zelfrapportage-instrument met zes items (*in-class engagement self-report scale*) (zie Bijlage 1.1), verdeeld over de gedragsmatige, emotionele en cognitieve componenten van betrokkenheid. Hun onderzoek laat eveneens zien dat zelfrapportage door de leerling waardevolle informatie oplevert die niet altijd door anderen kan worden geobserveerd. Leerders die aangaven zich voor te doen als betrokken, werden door observatoren in meer dan 90% van de gevallen toch als betrokken beoordeeld (Fuller et al., 2018). Dit instrument is dus de basis voor de bevraging van de betrokkenheid van de leerlingen in de posttest van het huidige onderzoek.

Wat al deze benaderingen gemeen hebben, is de erkenning dat taalverwerving veel meer is dan een cognitief proces. Het is een ervaring die doordrongen is van sociale, identitaire en affectieve dimensies die de relatie van de leerder met de doeltaal en haar gemeenschap mede bepalen (Gardner, 1985). Daarnaast speelt ook de concrete vormgeving van leeractiviteiten een

bepalende rol, aangezien zij de percepties van de leerling en daarmee hun betrokkenheid en prestaties rechtstreeks beïnvloedt (Viau & Louis, 1997).

2.2.2. Attitudes en motivatie van Franstalige leerders ten aanzien van het Nederlands

De theoretische kaders uit de vorige sectie vinden een bijzonder relevante toepassing in de Belgische context, waar het leren van de *taal van de ander* wordt bemoeilijkt door een complex samenspel van sociopolitieke, affectieve en identitaire factoren. Mettewie (2015) toont aan dat de affectieve dimensie een centrale dimensie is bij het leren van elkaars taal in België en dat dit fenomeen zich aan beide kanten van de taalgrens manifesteert, zij het op verschillende wijze. Een recente grootschalige studie van Kinable (2021), uitgevoerd in het kader van een masterscriptie aan de KU Leuven bij meer dan 2700 Vlaamse en Waalse leerlingen, bevestigt dit beeld. Attitude en taalangst blijken aan beide kanten de meest negatief beoordeelde factoren binnen de taalmotivatie.

Wat specifiek de Franstalige leerders van het Nederlands betreft, tonen zowel Mettewie (2015) als Kinable (2021) aan dat de motivatie om Nederlands te leren er laag blijft. Deze lage motivatie hangt nauw samen met de vaak negatieve attitudes die Franstalige leerlingen ten aanzien van het Nederlands tonen. Uit het onderzoek van Mettewie (2015), uitgevoerd in 2000-2001 en herhaald in 2010-2011, blijkt dat Franstalige leerlingen het Nederlands meestal als weinig aantrekkelijk beschouwen, moeilijk te leren en van beperkte gebruikswaarde buiten de Belgische context. Op een 7-punts Likertschaal scoort de aantrekkelijkheid van het Nederlands bij Franstalige leerlingen slechts 3,29 in 2010-2011, wat duidelijk negatief is, terwijl het Engels een score van 5,75 behaalt (Mettewie, 2015, p. 34). De motivatie om het Nederlands te leren is bovendien voornamelijk extrinsiek. Dat betekent dat leerlingen deze taal voornamelijk leren om instrumentele redenen, zoals het vinden van werk of het behalen van een diploma, met nauwelijks ruimte voor intrinsieke motivatie of identificatie met de Nederlandstalige cultuur (Mettewie, 2015). Dit sluit aan bij de bevindingen van Noels (2001) over het belang van intrinsieke motivatie voor duurzame taalverwerving. Wanneer de motivatie uitsluitend extrinsiek is, blijft de betrokkenheid oppervlakkig en het leerresultaat beperkt.

Verschillende factoren liggen aan de basis van deze negatieve attitudes. Een eerste structurele verklaring is dat het Nederlands in Franstalig België een facultatief vak blijft, zodat leerlingen het secundair onderwijs kunnen doorlopen zonder ooit Nederlands te hebben gevolgd (Mettewie & Van Mensel, 2023). Een tweede verklaring ligt in de ongunstige stereotypen (weinig aantrekkelijk, moeilijk, beperkte gebruikswaarde) die schril contrasteren met de

positievere associaties bij het Engels en het Spaans, talen die leerlingen eerder verbinden met vakantie en leergemak (Mettewie, 2018; Kinable, 2021). Een derde verklarende factor houdt verband met het beperkte internationale prestige van het Nederlands: de wereldwijde status van het Engels zorgt voor een aanzienlijk grotere blootstelling buiten de schoolcontext, wat een vlottere taalverwerving en positievere attitudes in de hand werkt (Mettewie, 2015; Mettewie & Van Mensel, 2023).

Een vierde verklaring is de sociopolitieke context waarbinnen het taalleerproces zich afspeelt. Vergelijking van data uit 2000-2001 en 2010-2011 toont een significante achteruitgang van de attitudes ten opzichte van het Nederlands die Mettewie (2015) koppelt aan de politiek geladen regeringsformatie van 2010-2011 gekenmerkt door een intense mediatieke polarisering van de communautaire verhoudingen. Dit illustreert hoe de sociopolitieke macro-context rechtstreeks doorwerkt in de taalles en de affectieve dimensie van het leerproces beïnvloedt (Mettewie, 2015).

Ten slotte is het gebrek aan authentiek contact met Nederlandstaligen ook een belangrijke factor: minder dan 10% van de Franstalige leerlingen heeft dergelijk contact buiten de schoolcontext, terwijl dit net een van de sterkste voorspellers van positieve attitudes vormt (Mettewie, 2015; 2018). Focusgroepen bevestigen dat leerders meer contact willen hebben met de taal, maar ook met de Nederlandstalige cultuur en leeftijdsgenoten (Hilgsmann et al., 2017), een bevinding die aansluit bij Gardners (1985) sociaal-educatief model en bij de correlatie tussen attitudes met betrekking tot de doelcultuur en het bereikte taalniveau (Masgoret & Gardner, 2003). Kinable (2021) nuanceert deze vaststelling wel met een belangrijk onderscheid tussen de motivatie om een taal te kennen en de motivatie om ze effectief te leren. Leerlingen die deze tweede vorm van engagement niet tonen, boeken ook bij een positieve houding slechts beperkte leerwinst.⁷

Dit gebrek aan contact en leerengagement bij het leren is niet alleen de schuld van de leerling. Volgens Viau (1994) wordt motivatie sterk gestuurd door de gepercipieerde waarde van de leeractiviteit zelf. Daarom is de onderwijsmethode bepalend. Mettewie (2018) geeft in dit verband een paar mogelijke oplossingen aan: gepassioneerde leerkrachten als ambassadeurs van een levende taal en cultuur, rijke en hedendaagse input en vroeg en frequent contact met de

⁷ Deze opsomming van verklarende factoren is niet exhaustief; ook andere elementen kunnen mogelijk mee bijdragen tot de vastgestelde negatieve attitudes en beperkte motivatie bij Franstalige leerders van het Nederlands.

taal en haar sprekers. Dit sluit aan bij de vaststelling van Kinable (2021) dat leerlingen in CLIL-trajecten, ongeacht de doeltaal, gemotiveerder en positiever staan tegenover de andere taalgemeenschap. De uitdaging van het Nederlands als vreemde taal in Franstalig België is dan ook niet primair cognitief, maar identitair en affectief. Een deel van de oplossing ligt in het aanbieden van authentiek en cultureel relevant taalmateriaal. Deze vaststelling heeft directe implicaties voor het ontwerp van leeractiviteiten die, zoals in dit onderzoek, gebruikmaken van authentiek en aantrekkelijk materiaal als TikTok-video's teneinde de motivationele dynamiek van de leerders positief te beïnvloeden.

2.2.3. CLIL als immersieve benadering

De situatie die in de vorige sectie werd beschreven, geldt echter niet in gelijke mate voor alle Franstalige leerders van het Nederlands. CLIL wordt in de literatuur herhaaldelijk voorgesteld als een benadering die motivatie verhoogt en taalattitudes verbetert (o.a. Coyle, 2006; Dalton-Puffer, 2008; Lasagabaster, 2009; De Smet et al., 2019; Simons et al., 2019).

Een fundamentele verklaring voor dit verwachte voordeel ligt in de aard van de blootstelling aan de doeltaal. Dankzij de authentieke gebruikscontext, de nadruk op betekenis eerder dan op vorm en de mogelijkheden voor echte interactie, wordt CLIL geacht de sociaal-affectieve dimensie van het taalleerproces gunstig te beïnvloeden (Harrop, 2012). Dit vertaalt zich ook in meetbare taalvaardigheidsverschillen aangezien CLIL-leerlingen doorgaans beter presteren op het vlak van luister- en leesvaardigheid, vlotheid en woordenschatbereik, al is dit voordeel minder consistent voor uitspraak en de complexiteit van gesproken en geschreven taal (Harrop, 2012, p. 59). Vanuit het perspectief van de motivatiedynamiek zoals omschreven door Viau en Louis (1997) beïnvloedt CLIL op die manier de drie determinanten van motivatie. Door de intensievere blootstelling aan de doeltaal en de integratie ervan in vakinhoudelijke activiteiten percipiëren de leerlingen meer de waarde van het leren van de taal. Ook versterken de successervaringen de gepercipieerde competentie en vergroot de actieve betrokkenheid bij inhoudsgerichte taken de gepercipieerde controleerbaarheid van het leerproces.

Empirisch onderzoek in Franstalig België bevestigt dit beeld grotendeels. De Smet et al. (2019) stellen op basis van een grootschalige studie bij 896 leerlingen vast dat CLIL-leerders positievere attitudes en een hogere motivatie rapporteren, met een duidelijk voordeel voor de gepercipieerde gemakkelijheid van de doeltaal. Kinable (2021) bevestigt vanuit een breder Belgisch perspectief dat CLIL-leerlingen gemotiveerder zijn en ook positiever staan tegenover elkaars taal en taalgemeenschap.

Naast attitudes en motivatie rapporteren studies ook een positief effect van CLIL op de affectieve beleving van de taalles. De Smet et al. (2018) hebben ontdekt dat CLIL-leerders significant lagere niveaus van *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA) vertonen, terwijl de niveaus van *Foreign Language Enjoyment* (FLE) vergelijkbaar blijven met niet-CLIL-leerlingen. Dit suggereert dat CLIL vooral helpt om de angst te verminderen, in plaats van het plezier te vergroten. Simons et al. (2019) nuanceren dit beeld verder. Bij 225 Vlaamse CLIL-leerders nam de angst voor het didactische proces (bijvoorbeeld foutencorrectie en evaluatie) na één jaar CLIL significant af. De algemenere vreemdetaalangst bleef daarentegen stabiel en de negatieve gevoelens tegenover de CLIL-context namen zelfs licht toe toen het *novelty-effect*⁸ afnam.

De resultaten van De Smet et al. (2019) bevatten evenwel belangrijke nuances. Het voordeel van CLIL voor de taakwaarde is specifiek voor het Nederlands en niet voor het Engels, wat suggereert dat CLIL een grotere meerwaarde biedt voor talen met een minder gunstige status. Bovendien blijft de attractiviteit van het Nederlands zelfs in CLIL-trajecten opvallend laag, wat erop wijst dat de symbolisch beladen status van de doeltaal zwaarder doorweegt dan de onderwijsbenadering.

Het is bovendien niet duidelijk of CLIL werkelijk leidt tot positievere attitudes. Leerlingen die al positievere attitudes hebben, kiezen mogelijk vaker voor CLIL, wat de vastgestelde verschillen mede tot een selectie-effect kan herleiden (De Smet et al., 2019). Van Mensel et al. (2020) laten zien dat de socio-economische status de sterkste voorspeller is van CLIL-deelname en dat het traject met het Nederlands als doeltaal zelfs selectiever is dan dat met het Engels als doeltaal. Dit wordt bevestigd door Mettewie et al. (2024) die vaststellen dat de voordelen van CLIL grotendeels verdwijnen wanneer rekening wordt gehouden met het aanvankelijke taalniveau.

Dit leidt tot een dubbele conclusie. Aan de ene kant biedt CLIL een bewezen meerwaarde door intensievere, authentieke blootstelling, maar deze bevorderende factor blijft beperkt tot een kleine groep en is niet zo sterk als vaak wordt gedacht (Mettewie, 2018). Aan de andere kant toont het contrast met het Engels aan dat vooral de dagelijkse aanwezigheid van de taal in authentieke contexten attitudes en motivatie beïnvloedt. Dit roept de vraag op hoe een dergelijke blootstelling ook buiten het CLIL-kader kan worden gerealiseerd. Het gebruik van

⁸ Het novelty-effect verwijst naar het tijdelijke effect dat de nieuwheid van een activiteit of methode kan hebben op de reacties, motivatie of het gedrag van deelnemers.

authentiek Nederlandstalig videomateriaal, zoals TikTok-video's, biedt in dit verband een veelbelovend perspectief. Het onderscheid tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen wordt in dit onderzoek dan ook meegenomen als een potentieel relevante, doch exploratieve modererende variabele bij de analyse van de percepties van leerlingen ten opzichte van TikTok als leerinstrument.⁹

2.3. Luistervaardigheid in het vreemdetalenonderwijs

Luisteren is een onmisbare vaardigheid in het leren van een vreemde taal aangezien verbale communicatie ondenkbaar is zonder de uitingen van de gesprekspartner te kunnen beluisteren en te begrijpen (Wah, 2019). Toch wordt luisteren meestal beschouwd als de minst geliefde vaardigheid bij leerders (Graham, 2002, geciteerd in Graham, 2006) en als een van de moeilijkste om te onderwijzen voor leerkrachten (Walker, 2014). Dit hoofdstuk buigt zich daarom over luistervaardigheid als onderzoeksobject. Sectie 2.3.1 definieert luisteren en beschrijft de cognitieve processen die eraan ten grondslag liggen met specifieke aandacht voor het onderscheid tussen auditieve en audiovisuele input. Sectie 2.3.2 bespreekt vervolgens de uitdagingen die deze vaardigheid complex maken op het niveau van de leerling en het gebruikte materiaal. Tot slot gaat Sectie 2.3.3 dieper in op de criteria en strategieën die een luistervaardigheidsoefening effectief kunnen maken, met bijzonder aandacht op de rol van het gekozen materiaal.

2.3.1. Begrip en processen van luistervaardigheid

Lange tijd lag de nadruk in het vreemdetalenonderwijs vooral op het toetsen van luisterbegrip. Daarbij werd ervan uitgegaan dat een leerder die de doeltaal voldoende beheerste, automatisch ook de auditieve vorm van gekende structuren kon decoderen (Meskill, 1996, p. 180). Die opvatting van luisteren als een passieve vaardigheid die zich grotendeels vanzelf ontwikkelt, is intussen grondig herzien (Rost, 2024; Field, 2008; Vandergrift & Goh, 2009). Vandergrift en Goh (2009) benadrukken dat de luisteraar actief betekenis construeert op basis van kennis van het taalsysteem, voorkennis en context, een proces dat bovendien beperkt wordt door de capaciteit van het werkgeheugen. Meskill (1996) sluit hierbij aan en stelt dat luisteren verschillende fysiologische en cognitieve processen tegelijk inzet, eerder dan een louter receptieve activiteit te zijn. Binnen het communicatieve talenonderwijs werd deze visie steeds

⁹ Gezien de verwevenheid tussen CLIL en het leertraject (LM1/LM2) en de ongelijke groepsgroottes, wordt dit onderscheid niet als centrale hypothese geformuleerd, maar als verkennende analyse in Hoofdstuk 5 gerapporteerd.

meer gebruikt, mede dankzij de groeiende aandacht voor authentieke communicatie (Rost, 2024). De leerder wordt daarbij niet langer gezien als een passieve ontvanger van auditieve input, maar als een actieve deelnemer aan het betekenisconstructieproces (Meskill, 1996).

Om deze cognitieve verwerking te modelleren, onderscheiden Vandergrift en Goh (2009) drie samenhangende basisprincipes: *bottom-up*-verwerking, het herkennen van klanken in de spraakstroom en het vormen van betekenisvolle eenheden; *top-down*-verwerking, het interpreteren van nieuwe informatie vanuit bestaande kennisschema's; en de automatisering van beide processen die des te belangrijker wordt gezien de aanzienlijke tijdsdruk waaronder luisteren verloopt. Vaardige luisteraars combineren deze strategieën op harmonieuze wijze, terwijl minder vaardige luisteraars nog behoorlijk op bewuste, gecontroleerde verwerking steunen (Vandergrift & Goh, 2009).

De manier waarop deze processen verlopen hangt eveneens samen met de aard van de input. Voor dit onderzoek is vooral het onderscheid tussen zuiver auditieve en multimodale, audiovisuele input van belang. Meskill (1996) toont aan dat multimediale leeromgevingen leerders toelaten om tekst, geluid en beeld gelijktijdig te verwerken. Beelden bieden de luisteraar immers extra aanknopingspunten om betekenis te geven aan de auditieve input (Meskill, 1996).

Deze vaststelling vindt een duidelijke theoretische onderbouwing in Mayers (2001) cognitieve theorie van multimediaal leren. Volgens dit model beschikt het menselijk informatieverwerkingssysteem over twee afzonderlijke, beperkt belastbare kanalen: een visueel-beeldend en een auditief-verbaal kanaal. Leren wordt daarbij gezien als een actief proces waarbij de leerder relevante woorden en beelden selecteert, organiseert en met voorkennis integreert. Op basis van experimenteel onderzoek toont Mayer (2001) aan dat leerders beter presteren wanneer woorden en beelden gelijktijdig worden aangeboden. Zo bouwen zij gelijktijdig een verbale én een visuele mentale representatie op en kunnen zij beide met elkaar verbinden. Multimodaal materiaal kan daardoor een meerwaarde bieden ten opzichte van zuiver auditieve input. Audiovisuele input levert doorgaans rijkere en authentieke contexten die het begrip kunnen vergemakkelijken en maken het luisteren interessanter voor de leerders (Shaojie et al., 2022). Tegelijk blijkt uit dezelfde literatuur dat dit effect sterk afhangt van de kenmerken van het gebruikte materiaal en van het taalniveau van de leerlingen, nuances die in de volgende sectie verder worden uitgewerkt.

2.3.2. Moeilijkheden bij de ontwikkeling van luistervaardigheid

Van de vier taalvaardigheden geldt luisteren als een van de meest veeleisende, precies omdat de onderliggende mentale processen grotendeels verborgen blijven voor zowel de leerling als de leerkracht (Goh, 2023). Deze moeilijkheidsgraad wordt ook empirisch bevestigd. Graham (2002, geciteerd in Graham, 2006) onderzocht de dalende populariteit van talenonderwijs in Engeland en stelde vast dat leerders op intermediair niveau luisteren als de vaardigheid ervoeren waarin zij de grootste moeilijkheden ondervonden. Deze moeilijkheden kunnen worden verklaard door een samenspel van factoren die meestal in twee grote categorieën worden onderverdeeld: interne factoren, die verband houden met de leerling, en externe factoren, die betrekking hebben op de input en de opzet van de luistertaak.

Interne factoren

Opvallend is dat onderzoek naar luistervaardigheid in een vreemde taal zelden aandacht besteedt aan gehoorproblemen als verklarende factor voor luistermoeilijkheden. De literatuur richt zich voornamelijk op linguïstische, cognitieve en affectieve aspecten van het luisterbegrip. Toch ligt het voor de hand dat ook een gehoorstoornis, zelfs een lichte, de perceptie van het akoestische signaal, en zo ook het begrip van gesproken taal, kan bemoeilijken (Rost, 2024, pp. 11–17).

Daarnaast hangen verschillen in luisterverwerking mede samen met de linguïstische en cognitieve kenmerken van de leerling. Goh (2000) toont aan dat begripsproblemen zich kunnen voordoen in verschillende fasen van het luisterproces. Op het niveau van de perceptie bemoeilijkt een beperkte woordenschat of grammaticale kennis de herkenning van woorden in de spraakstroom, terwijl op het niveau van de toepassing onvoldoende voorkennis het leggen van verbanden belemmert. Ook cognitieve factoren zoals de capaciteit van het werkgeheugen, de verwerkingssnelheid en de automatisering van de taalverwerking wegen mee op het luisterbegrip (Goh, 2000). Metacognitieve luisterstrategieën kunnen leerlingen echter helpen deze cognitieve belasting beter te reguleren (Goh, 2023).

Aansluitend hierbij is het probleem van concentratie en aandacht. Goh's (2000) leerlingenrapporten tonen aan dat leerders moeite hebben om een lange spraakstroom in herkenbare eenheden op te delen en dat een korte afleiding vaak volstaat om de rest van de boodschap te missen. Opvallend is dat ook een te grote concentratie-inspanning of een gebrekkige voorbereiding op het begin van een fragment tot vergelijkbare begripsproblemen

kan leiden (Goh, 2000). Ook kwantitatief onderzoek bevestigt dat concentratievermogen een belangrijke voorspeller is van luisterbegrip (Wolfgramm et al., 2016).

Ook affectieve factoren verdienen aandacht. Arnold (2000) wijst erop dat luisteren, in tegenstelling tot lezen, onder tijdsdruk verloopt. Wanneer de boodschap onbegrijpelijk blijft, kunnen onzekerheid en luisterangst het luisterbegrip bemoeilijken. Deze vaststelling wordt verder onderbouwd door Zhang (2013) die aantoont dat een hoge mate van luisterangst, vooral in combinatie met weinig vertrouwen in de eigen luistervaardigheid, leidt tot zwakkere luisterprestaties. Omgekeerd werd niet systematisch vastgesteld dat een zwakke luisterprestatie de luisterangst versterkt (Zhang, 2013). Luisterangst lijkt dus meer een relatief stabiele, situatiegebonden eigenschap dan een onmiddellijke reactie op een zwakke prestatie.

Naast angst vormt ook motivatie een tweede affectieve factor die het luisterproces beïnvloedt. Goh (2023) beschouwt motivatie als cruciaal voor succesvol taalleren, gevoed door zowel de wens om de taal effectief te gebruiken voor persoonlijke of professionele doeleinden, als de aanmoediging van leeftijdsgenoten en leerkrachten. Deze vaststelling past binnen de sociaal-affectieve kaders die in Sectie 2.2 werden besproken. Gardner (2005) en Dörnyei (2009) plaatsen motivatie centraal in het taalverwervingsproces. Mettewie (2015; 2018) onderstreept eveneens het belang van de affectieve dimensie, die zij als een van de belangrijkste hindernissen beschouwt voor Franstalige leerlingen die Nederlands leren. Vandergrift (2005) onderzocht deze relatie specifiek voor luistervaardigheid bij leerlingen van het Frans in Canada en stelde een negatief verband vast tussen amotivatie en luisterprestatie. Leerlingen die geen verband zien tussen hun inspanningen en de behaalde resultaten nemen vaker een passieve luisterhouding aan, wat weinig kenmerkend is voor vaardige luisteraars. Herhaald falen bij het begrijpen van een luisterfragment kan deze motivatie verder verlagen, terwijl een goed ontworpen luisteractiviteit deze juist kan versterken (Goh, 2023).

Deze interne factoren staan bovendien niet los van de klascontext. Volgens Goh (2023) wordt de motivatie van leerders niet alleen bepaald door persoonlijke doelen of sociale ondersteuning, maar ook door de kwaliteit van de leerervaring die wordt gecreëerd door de didactische activiteiten en de begeleiding van de leerkracht. Een goed ontworpen luistertaak kan leerlingen dan ook helpen hun moeilijkheden beter te begrijpen en, zoals eerder aangekaart door Viau (1994), hun motivatie versterken. Dit brengt ons bij een tweede categorie van uitdagingen, namelijk de factoren die verband houden met de input en de opzet van de luistertaak zelf.

Externe factoren

Een eerste reeks externe factoren houdt verband met de klascontext en het beschikbare materiaal. Bingol et al. (2014) noemen onder meer storende omgevingsfactoren, zoals leerlingen achteraan in een groot lokaal die de opname minder goed horen, omgevingsgeluid bij leerlingen dicht bij een raam en een moeilijk regelbare temperatuur. Nauw hiermee verbonden is de beschikbaarheid van geschikt materiaal. Niet elk klaslokaal beschikt immers over een computer, smartbord of ander multimediamaatstiel. Dit probleem weegt des te zwaarder bij video's met visuele ondersteuning, waarvoor een projector, luidsprekers of individuele computers vereist zijn (Bingol et al., 2014).

Een tweede groep factoren gaat over het audiovisuele medium zelf, met structurele, auditieve (of verbale) en visuele kenmerken. Op structureel vlak is vooral de lengte van het fragment van belang. Leerlingen op een lager niveau blijken fragmenten van meer dan 3 minuten moeilijk te kunnen volgen (Bingol et al., 2014) en Thompson en Rubin (1996) plaatsen de optimale lengte zelfs tussen 30 seconden en 2 minuten, aangezien fragmenten langer dan 2,5 minuten de concentratie van minder vaardige luisteraars te veel op de proef stellen. Een te hoge informatiedichtheid bemoeilijkt eveneens het onthouden, terwijl leerlingen een opname niet kunnen laten herhalen, wat het voor de leerkracht moeilijk maakt na te gaan of het gehoorde effectief begrepen werd (Bingol et al., 2014; Underwood, 1989, geciteerd in Bingol et al., 2014).

Op auditief en verbaal vlak weegt vooreerst de kwaliteit van het geluidssysteem door, rechtstreeks gelinkt aan het beschikbare klasmatstiel (Bingol et al., 2014). Daarnaast is de spreekstnelheid bepalend, aangezien de luisteraar, in tegenstelling tot bij lezen, het tempo van de spreker niet zelf kan controleren (Bingol et al., 2014). Chiu en Chen (2023) rapporteren bij 66 Taiwanese leerlingen dat een lichtjes trager tempo het luisterbegrip positief beïnvloedt, al levert verdere vertraging geen bijkomend voordeel op. Ook het accent van de spreker is een beslissende factor. Ockey en French (2016) stellen vast dat luisterscores dalen naarmate het accent sterker is, terwijl vertrouwdheid met een accent een duidelijk voordeel biedt. Matsuura et al. (2014) bevestigen dit voor het luisteren naar niet-moedertaalsprekers¹⁰.

Op visueel vlak onderscheiden Mayer en Moreno (2003) vier mechanismen die de verwerking van audiovisueel matstiel kunnen bemoeilijken: cognitieve overbelasting,

¹⁰ In dit werk worden de termen *moedertaal* en *moedertaalspreker* gebruikt in de betekenis die gangbaar is in de onderzoeksliteratuur, namelijk als de eerste taal die zonder formeel talenonderwijs wordt verworven, en niet noodzakelijk als de taal van de moeder. Deze betekenis geldt voor de rest van deze masterscriptie.

wanneer de hoeveelheid informatie de capaciteit van het werkgeheugen overschrijdt; afleiding door niet-relevante elementen zoals muziek, animaties of decoratieve informatie; een te snelle of te dichte presentatie die onvoldoende tijd laat om informatie te selecteren, organiseren en integreren; en een gebrekkige coördinatie tussen visuele en verbale elementen, wanneer tekst en beeld ruimtelijk of tijdelijk te ver van elkaar verwijderd worden gepresenteerd. Deze mechanismen worden ook empirisch bevestigd. In een systematische literatuurstudie van Shaojie et al. (2022), gebaseerd op 46 studies, werd geconstateerd dat de effecten van audiovisueel materiaal sterk uiteenlopen naargelang de manier waarop het beeldmateriaal wordt ingezet. In de studie van Coniam (2001) presteerde de groep die alleen naar het geluid luisterde bijvoorbeeld beter dan de groep die ook de video te zien kreeg, maar het verschil was niet significant. Voorts gaf 36% van de deelnemers uit de ‘videogroep’ aan helemaal niet naar het scherm te hebben gekeken, terwijl sommige deelnemers het beeldmateriaal als afleidend ervoeren. Cubilo en Winke (2013) vonden bijvoorbeeld geen verschil in schrijffprestaties tussen beide condities, maar wel een significante afname van de kwaliteit van het noteren bij visuele input. Dit suggereert dat visuele informatie in bepaalde omstandigheden ten koste kan gaan van cognitieve middelen die aan de auditieve verwerking worden besteed.

Bij het werken met ondertitels blijkt het afleidingsrisico behoorlijk groot. Li (2025) laat zien dat het taalniveau van de leerling bepaalt hoe deze ermee omgaat. Leerlingen met een lager niveau houden zich regelmatig vast aan de ondertitels. Leerlingen met een hoger niveau zijn daarentegen beter in staat om auditieve en tekstuele informatie samen te integreren. Deze afhankelijkheid neemt eveneens toe naarmate de video complexer wordt, bijvoorbeeld wanneer meerdere sprekers aan het woord zijn. Ondertitels dreigen zo, ondanks hun ondersteunende potentieel voor woordherkenning, vooral minder vaardige leerlingen ertoe aan te zetten zich hoofdzakelijk op de geschreven tekst te baseren. Daardoor wordt de auditieve verwerking onvoldoende geoefend en dreigt de oefening haar doel als luistervaardigheidsoefening te verliezen (Li, 2025).

Een laatste reeks externe factoren betreft de inhoud van het luistermateriaal zelf. Een eerste probleem is de culturele afstand tussen het materiaal en de leefwereld van de leerling, aangezien taal en cultuur onlosmakelijk verbonden zijn en een cultureel ver fragment het voor de leerling moeilijker maakt zich een voorstelling te maken van wat verteld wordt (Widodo et al., 2022). Widodo et al. (2022) tonen bij Iraanse EFL-leerlingen aan dat culturele achtergrondkennis het luisterbegrip meetbaar beïnvloedt, al bleek cultureel vertrouwd materiaal in hun onderzoek niet systematisch voordeliger. Deze problematiek is des te relevanter in de

Belgische context, waar de beperkte contacten tussen de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap maken dat Franstalige leerlingen mogelijk minder vertrouwd zijn met de culturele referentiekaders van Nederlandstalig materiaal (Mettewie, 2015; Piret, 2006).

Een tweede moeilijkheid hierbij betreft de vertrouwdheid met de gebruikte woordenschat. Zowel Vandergrift en Baker (2015) als Matthews (2018) geven aan dat woordenschatkennis een cruciale rol speelt in het succes van luisterbegrip, waarbij vooral de kennis van hoogfrequente woorden een aanzienlijk voorspeller vormt. Luisterfragmenten die voornamelijk gekende woorden bevatten, blijken voor leerlingen dan ook gemakkelijker te begrijpen, zelfs bij een onbekend onderwerp (Bingol et al., 2014). Verwarring ontstaat daarentegen wanneer woorden met meerdere betekenissen niet in hun gebruikelijke betekenis worden gebruikt (Bingol et al., 2014).

Deze opsomming van interne en externe factoren die aan de basis liggen van luistermoeilijkheden is zeker niet exhaustief, maar belicht enkele belangrijke uitdagingen waarmee rekening moet worden gehouden bij de ontwikkeling van luistervaardigheids-oefeningen. Het is voornamelijk aan leerkrachten om deze factoren te kennen en er zich bewust van te zijn, zodat zij zich beter kunnen aanpassen aan het aanleren van deze complexe vaardigheid. Met deze factoren zal dan ook in het vervolg van dit onderzoek rekening gehouden worden, zowel bij de uitwerking van de interventie als bij de interpretatie van de resultaten.

2.3.3. Effectieve luistervaardigheidsoefeningen: strategieën en materiaalkeuze

De in Sectie 2.3.2 besproken moeilijkheden, zowel intern als extern aan de leerling, tonen aan dat luisteren een veeleisende vaardigheid vormt die doelgerichte ondersteuning vereist. In de onderzoeksliteratuur wordt daarom regelmatig een onderscheid gemaakt tussen drie types strategieën die deze ondersteuning kunnen bieden: cognitieve, metacognitieve en sociaal-affectieve strategieën (Vandergrift & Goh, 2009; Bingol et al., 2014; Wah, 2019). Deze sectie bespreekt eerst deze drie types strategieën, met bijzondere aandacht voor de sociaal-affectieve dimensie, om vervolgens dieper in te gaan op de rol van het gekozen luistermateriaal zelf, zowel wat de inhoud als het formaat ervan betreft.

Cognitieve strategieën, eerder besproken in Sectie 2.3.1, betreffen de rechtstreekse verwerking van de auditieve input via *bottom-up*- en *top-down*-processen (Vandergrift & Goh, 2009). Metacognitieve strategieën stellen de leerling daarentegen in staat om zijn eigen luisterproces bewust te plannen, monitoren en evalueren (Vandergrift, 2005), wat vaardige

luisteraars toelaat deze doelgericht te combineren met cognitieve strategieën (Vandergrift & Goh, 2009).

Cognitieve en metacognitieve strategieën volstaan echter niet. Zoals in Sectie 2.2 werd vastgesteld, blijven de attitudes van Franstalige leerlingen ten aanzien van het Nederlands voornamelijk negatief en blijft hun motivatie voornamelijk extrinsiek van aard (Mettewie, 2015), wat sociaal-affectieve strategieën, namelijk technieken om motivatie op peil te houden en luisterangst te reguleren des te belangrijker maakt in de Belgische context (Vandergrift & Goh, 2009; Vandergrift, 2005; Zhang, 2013). Het bevorderen van motivatie en het beperken van luisterangst vormen dan ook belangrijke voorwaarden voor effectief luisteronderwijs. De keuze van het luistermateriaal is daarbij een van de meest directe middelen waarover een leerkracht beschikt.

Materiaal dat aansluit bij de interesses van de leerder wordt pas stimulerend wanneer het bovendien enigszins uitdagend is ten opzichte van wat de leerling al kent (Hamouda, 2013, geciteerd in Saraswaty, 2018). Daarnaast kan luisteronderwijs verschillende vormen aannemen, gaande van het type luistertekst tot de presentatiewijze en de aard van de taak (Berne, 1998, geciteerd in Osada, 2004, pp. 169–170). Binnen het bestek van dit onderzoek wordt echter niet op elk van deze aspecten in detail ingegaan; de nadruk ligt hierna voornamelijk op de inhoud en het formaat van het materiaal, met aandacht op de elementen die relevant zijn voor de latere uitwerking van dit onderzoek.

Wat de inhoud van het materiaal betreft, blijkt authenticiteit een bepalende factor voor de motivatie van de leerder. Dit sluit aan bij Krashens (1985) inputhypothese die stelt dat blootstelling aan begrijpelijke input een noodzakelijke voorwaarde vormt voor taalverwerving. Authentiek materiaal wordt hier begrepen als materiaal dat geproduceerd is door moedertaalsprekers, voor niet-pedagogische doeleinden, in tegenstelling tot materiaal dat specifiek voor het talenonderwijs is geconstrueerd (Bacon & Finnemann, 1990). Gilmore (2007) toont experimenteel aan dat authentiek materiaal de communicatieve competentie sterker ontwikkelt dan didactisch geconstrueerd materiaal. Bacon en Finnemann (1990) wijzen bovendien op dat authentieke auditieve input zowel cognitieve als affectieve voordelen bieden. Ze verhogen niet alleen de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen, maar zorgen ook voor een rijkere blootstelling aan natuurlijk taalgebruik. Ook in de praktijk blijkt authenticiteit zeer gewaardeerd te worden. Akbari en Razavi (2016) stellen bij 57 leerkrachten een unaniem

positieve houding vast tegenover authentiek materiaal, vooral omwille van de blootstelling aan realistische, hedendaagse taal.

Moedertaalsprekers spreken echter niet allemaal op dezelfde manier, aangezien ook onder hen aanzienlijke accentvariatie bestaat, een uitdaging die reeds in de vorige sectie aan bod kwam (Ockey & French, 2016). In plaats van deze variatie te vermijden, wordt precies aangeraden leerlingen bewust bloot te stellen aan verschillende accenten zodat zij op termijn uitgroeien tot flexibelere luisteraars (Hamouda, 2013, geciteerd in Saraswaty, 2018). Dit is bijzonder relevant voor het Nederlands, waar al een uitgesproken verschil bestaat tussen het Nederlands Nederlands en het Belgisch Nederlands, naast de vele regionale dialecten en tussentaalvarianten binnen beide gebieden (De Caluwe, 2014; Taeldeman, 2001).

Ook het formaat van het materiaal, waarvan de belangrijkste uitdagingen eerder werden besproken, biedt hier concrete aanknopingspunten. Beeld en geluid dienen goed op elkaar te zijn afgestemd om het begrip te ondersteunen in plaats van te verstoren (Mayer & Moreno, 2003). Bij minder gevorderde leerlingen is materiaal zonder ondertitels aan te raden, om te vermijden dat zij zich hoofdzakelijk op de geschreven tekst baseren (Li, 2025). Voor de lengte van het fragment geldt de eerder vermelde optimale duur van 30 seconden tot 2 minuten (Thompson & Rubin, 1996). Ook pauzes worden best afgestemd op het niveau van de leerder. Blau (1990) toont aan dat ze vooral minder vaardige luisteraars extra verwerkingstijd bieden, terwijl gevorderde leerlingen meer baat hebben bij een ononderbroken fragment dat dichter bij authentiek taalgebruik ligt. Net als het strategiegebruik dient dus ook de complexiteit van het materiaal te worden afgestemd op het niveau van de klas.

2.4. TikTok als didactisch instrument in het vreemdetalenonderwijs

De vorige sectie belichtte het belang van de keuze en de vormgeving van het luistermateriaal bij het ontwikkelen van luistervaardigheid en wees daarbij vooral op het gewicht van de sociaal-affectieve dimensie binnen de Belgische context. Dit hoofdstuk onderzoekt in hoeverre korte video's, en TikTok in het bijzonder, aan deze criteria kunnen beantwoorden. Sectie 2.4.1 kadert dit onderzoek binnen de bredere evolutie van nieuwe technologieën in het onderwijs. Sectie 2.4.2 definieert vervolgens korte video's en TikTok en hun belangrijkste kenmerken, om in Sectie 2.4.3 de mogelijkheden en impact dit type video's, met een focus op TikTok, op taalleren in het algemeen te bespreken. Sectie 2.4.4 spitst deze bevindingen toe specifiek op luistervaardigheid, waarna sectie 2.4.5 afsluit met een kritische reflectie over de grenzen van het gebruik van TikTok in de klas, aangevuld met didactische aanbevelingen.

2.4.1. Het gebruik van nieuwe technologieën in het onderwijs

De integratie van digitale technologieën in het onderwijs kent de laatste decennia een aanzienlijke groei (Pikhart & Botezat, 2021). Carrier et al. (2017) omschrijven *digital learning* breed als elke onderwijspraktijk die op effectieve wijze gebruikmaakt van technologie om de leerervaring van de leerder te versterken. Deze paraplueterm omvat uiteenlopende tradities, zoals *computer-assisted language learning* (CALL)¹¹ en *technology-enhanced language learning* (TELL)¹². Deze evolutie wordt vaak gekoppeld aan de opkomst van een nieuwe generatie leerlingen. Prensky (2001) introduceerde in dit verband het invloedrijke begrip *digital natives*, een generatie die opgroeide met digitale technologie als vanzelfsprekend onderdeel van het dagelijkse leven. Hij plaatst deze generatie tegenover *digital immigrants* die deze technologie pas later leerden gebruiken. Dit onderscheid wordt echter genuanceerd door Bennett en Maton (2010). Zij benadrukken dat de vaardigheden en voorkeuren van jonge leerders ten aanzien van technologie behoorlijk verschillen en dat het concept van de *digital native* te grofmazig is om als basis te dienen voor onderwijskundige beleidskeuzes.

Binnen dit bredere kader vormen sociale media een steeds relevantere categorie. Pikhart en Botezat (2021) tonen via een systematische literatuurstudie van onderzoek gepubliceerd tussen 2010 en 2020 aan dat het aantal studies naar het gebruik van sociale media bij het leren van een vreemde taal is toegenomen, met overwegend positieve bevindingen. De auteurs merken echter op dat de nadelen van dit gebruik tot nu toe onvoldoende systematisch zijn bestudeerd.

Deze technologische evolutie is ook in de Franstalige Belgische onderwijscontext merkbaar. Het *Pacte pour un Enseignement d'excellence*,¹³ gelanceerd in 2017, moedigt expliciet de ontwikkeling van digitale leermiddelen aan als hefboom voor onderwijsvernieuwing (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, pp. 89–100).

Onder de sociale media die hierbij aan bod komen, wint TikTok, samen met platformen zoals YouTube en Instagram, gestaag terrein binnen het vreemdetalenonderwijs. Apridayani en Sompuwet (2026) illustreren dit concreet aan de hand van interviews met tien jonge Thaise

¹¹ *Computer-assisted language learning* (CALL) wordt door Chapelle (1997) omschreven vanuit de nood aan onderzoeksparadigma's die de rol van de computer in het talenonderwijs kunnen begrijpen en verantwoorden, met een sterke link naar inzichten uit de taalverwervingstheorie (SLA).

¹² *Technology-enhanced language learning* (TELL) verwijst naar de integratie van digitale hulpmiddelen en bronnen in het taalverwervingsproces, met software, applicaties en online platformen om talenonderwijs, -oefening en -evaluatie te ondersteunen (Chau & Lee, 2014).

¹³ Het *Pacte pour un Enseignement d'excellence* is een hervormingsprogramma van de Fédération Wallonie-Bruxelles dat sinds 2017 gericht is op het versterken van de kwaliteit van het onderwijs, van het kleuteronderwijs tot het einde van het secundair onderwijs, met als doel het onderwijssysteem geleidelijk en structureel te verbeteren.

studenten Engels en Chinees. Platformen zoals Instagram, YouTube, Facebook, TikTok en Twitter maken integraal deel uit van hun dagelijkse routine en worden door deze studenten doelbewust ingezet om woordenschat, grammaticaal bewustzijn of interculturele competentie te ontwikkelen. De onderzoekers wijzen echter ook op belangrijke aandachtspunten, zoals overmatige blootstelling aan informeel taalgebruik, verwarring door gebrekkige automatische vertalingen en moeilijkheden om de betrouwbaarheid van content in te schatten. Deze aandachtspunten zullen in de volgende secties verder worden uitgediept, wanneer TikTok specifiek als didactisch instrument wordt besproken.

2.4.2. Definitie en kenmerken van TikTok als kortevideoplatform

TikTok is een socialemedia-applicatie waarop gebruikers korte, verticale video's kunnen bekijken, opnemen (ook bewerken) en delen. Het platform werd in 2016 gelanceerd door het Chinese technologiebedrijf ByteDance onder de naam Douyin. Het verwierf zijn huidige internationale vorm in 2018 na de fusie met het reeds populaire Musical.ly, wat aanzienlijk bijdroeg tot de daaropvolgende wereldwijde groei van het platform (Zeng et al., 2021; Bhandari & Bimo, 2022). Deze groei bleef niet beperkt tot een nichepubliek. TikTok telt intussen meer dan 1,3 miljard gebruikers wereldwijd, met een sterke vertegenwoordiging van jongeren (Zannettou et al., 2024). Montag et al. (2021) wijzen erop dat ongeveer een derde van de Amerikaanse gebruikers 19 jaar of jonger is, wat TikTok tot een relevant platform maakt voor onderzoek binnen een schoolse context.

Wat de vorm betreft, worden TikTok-video's gekenmerkt door een kort formaat en een verticale beeldverhouding, aangepast aan het scherm van een smartphone. Zeng et al. (2021) omschrijven TikTok als een korte-video-app met videocontent tussen 15 en 60 seconden, hoewel deze limiet sindsdien verder werd uitgebreid tot maximaal 3 minuten voor geverifieerde gebruikers (Bhandari & Bimo, 2022). De applicatie laat eveneens toe om actief te reageren op of voort te bouwen op de content van andere gebruikers. Dit gebeurt via functies zoals duet, waarbij een gebruiker een eigen video naast een bestaande video kan tonen als rechtstreekse reactie, en stitch, waarbij een fragment van een andere video in de eigen video wordt geïntegreerd. Dit verleent een sterk interactief en participatief karakter aan het platform (Bhandari & Bimo, 2022).

Behalve dit korte videoformaat vormt het aanbevelingsalgoritme een ander prominent kenmerk van TikTok. Xu et al. (2019) leggen uit dat TikTok via een geavanceerd algoritme de voorkeuren van gebruikers analyseert gelet op hun interactiegedrag, zoals de video's die zij

liken en de kijktijd per video, om vervolgens gepersonaliseerde content aan te bieden. Zannettou et al. (2024) verduidelijken dat dit gebeurt via de zogenaamde *For You Page* (FYP, ‘Voor Jou’ in het Nederlands) die gebruikers een oneindige stroom van gepersonaliseerde video’s toont op basis van hun interactiegedrag, eerder dan op basis van de accounts die zij volgen. Bhandari en Bimo (2022) tonen via een kwalitatieve studie, gebaseerd op interviews en een stapsgewijze analyse van de werking van de applicatie, aan dat dit algoritmisch gestuurde ontdekkingsmechanisme TikTok wezenlijk onderscheidt van eerdere platformen zoals Twitter. Bij dergelijke platformen ligt de kern van de interactie immers tussen de gebruiker en zijn sociale netwerk. Op TikTok daarentegen situeert de kern van de interactie zich tussen de gebruiker en wat de auteurs beschrijven als een soort gealgoritmiseerde versie van het zelf. De gebruikerservaring wordt er in de eerste plaats gestuurd door het platform zelf, eerder dan door een netwerk van bekende volgers.

Het succes van deze combinatie van korte video’s en algoritmische aanbeveling bleef niet onopgemerkt bij andere platformen. Zannettou et al. (2024) stellen vast dat, als rechtstreekse reactie op de populariteit van TikTok, ook Facebook (*Reels*), YouTube (*Shorts*) en Instagram (*Reels*) hun eigen versie van deze korte-video-functionaliteit, aangedreven door een vergelijkbaar aanbevelingsalgoritme, hebben geïntroduceerd. Deze platformen zijn echter van oorsprong rond andere kernfuncties opgebouwd, zoals foto’s en tijdelijke *Stories* bij Instagram (Hammelburg, 2023) of langere video’s bij YouTube die oorspronkelijk vooral gericht waren op langformaat videocontent (Rajendran et al., 2024, p. 1). Bhandari en Bimo (2022) onderstrepen evenwel dat TikTok zich ondanks deze navolging blijft onderscheiden. Het is namelijk het enige grote platform dat zijn algoritme niet als een bijkomend element, maar als het kernuitgangspunt van de volledige gebruikerservaring hanteert. Dit in tegenstelling tot sociale media die oorspronkelijk rond een netwerk van volgers of abonnees werken.

2.4.3. Impact en perceptie van korte video’s en TikTok op taalleren

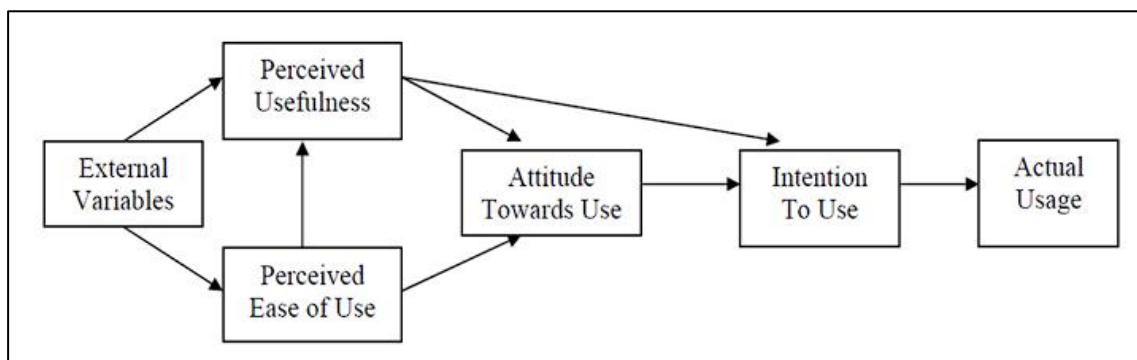
Video’s worden reeds lang met succes ingezet als pedagogisch hulpmiddel in het vreemdetalenonderwijs, aangezien ze leerlingen toelaten om zich tegelijkertijd te laten omringen door visuele beelden, geluid en geschreven tekst, wat een meer ontspannen en effectieve verwerking van de inhoud mogelijk maakt (Zhang et al., 2022). Het gebruik van dergelijke korte video’s binnen het vreemdetalenonderwijs is de afgelopen tien jaar sterk toegenomen. Zhang et al. (2022) tonen via een systematische literatuurstudie van elf empirische studies gepubliceerd tussen 2013 en 2022 aan dat korte video’s leerders niet enkel voorzien van authentieke taalinput, maar ook hun motivatie en betrokkenheid kunnen verhogen, precies

omdat ze aansluiten bij de leefwereld van jonge leerlingen. De auteurs wijzen daarbij op twee mogelijke verklaringen voor de populariteit van korte video's bij jongeren. Enerzijds steunen zij in hun taalverwerving sterk op audiovisuele en netwerkomgevingen en anderzijds kan de korte duur van deze video's hun cognitieve belasting verminderen in vergelijking met langere, complexere audiovisuele input.

Zoals eerder aangehaald, is TikTok een recent voorbeeld van een dergelijk sociaal medium en de mogelijke voordelen ervan voor taalleren blijken zich over verschillende vaardigheden uit te strekken. Doorheen de literatuur keren echter twee vaardigheden en één taalcomponent opvallend vaak terug als die welke het meest baat lijken te hebben bij het gebruik van TikTok, te weten luister- en spreekvaardigheid enerzijds en woordenschatverwerving anderzijds (o.a. Yang, 2020; Assakhi & Fakhrurriana, 2023; Abedi & Elahi, 2023). Ibrahim et al. (2023) stellen vast dat het platform het taalleren kan stimuleren. Dit gebeurt via blootstelling aan de doeltaal doorheen videocontent waardoor luisteraars hun luister- en begripsvaardigheden kunnen verbeteren en ook nieuwe woordenschat en uitdrukkingen kunnen opdoen (Ibrahim et al., 2023). Dankzij hun korte formaat en de aansluiting bij de interesses van jongeren, kunnen deze video's bovendien de attitudes van leerlingen tegenover het leren van een taal verbeteren en hun motivatie een boost geven (Alghameeti, 2022). Alghameeti (2022) onderbouwt deze vaststelling empirisch bij 50 Saoedische leerlingen secundair onderwijs, van wie een grote meerderheid aangaf dat TikTok hun taalleren van het Engels op een productieve en aangename manier had bevorderd. Apridayani en Sompuwet (2026) bevestigen deze positieve impact bij jonge Thaise gebruikers van verschillende platformen waaronder TikTok. Naast woordenschat- en grammaticaverwerving rapporteerden de deelnemers ook een verbetering van hun communicatieve en interculturele vaardigheden dankzij de blootstelling aan zowel moedertaalsprekers als niet-moedertaalsprekers van het Engels.

Deze attitude- en vaardigheidsgerichte impact vormt tevens een relevant uitgangspunt voor het onderhavige onderzoek, waarin wordt nagegaan hoe deze percepties van leerlingen op een methodologisch verantwoorde manier in kaart kunnen worden gebracht. Mei en Aziz (2022) deden dit kwalitatief, via semigestructureerde interviews van tien vragen (zie Bijlage 1.2) bij tien Maleisische secundaire leerlingen. Zij merkten op dat leerders TikTok als een dynamische en onderhoudende methode beschouwen om Engels te leren, al uitten deze laatsten ook zorgen over mogelijke afleiding en afhankelijkheid.

Tevens wordt deze technologieacceptatie kwantitatief gemeten aan de hand van het *Technology Acceptance Model* (TAM), ontwikkeld door Davis (1989) (zie Figuur 3). Het model stelt dat de effectieve acceptatie en het gebruik van een technologie voortvloeien uit een keten van overtuigingen die mede door externe variabelen wordt beïnvloed. Belangrijk hierin staan twee cognitieve opvattingen van de gebruiker: de gepercipieerde nuttigheid (*Perceived Usefulness*, afgekort PU), namelijk de mate waarin een individu gelooft dat het gebruik van een bepaald systeem zijn prestaties zal verbeteren, en het gepercipieerde gebruiksgemak (*Perceived Ease of Use*, afgekort PEU), te weten de mate waarin een individu gelooft dat het gebruik van dat systeem weinig inspanning vergt (Davis, 1989). Deze twee overtuigingen bepalen samen de attitude van de gebruiker ten aanzien van de technologie (*Attitudes Towards Using*, afgekort ATU) die op haar beurt de gedragsintentie stuurt om de technologie daadwerkelijk te gebruiken of te blijven gebruiken (*Behavioral Intention to Use*, afgekort BIU). Deze intentie bepaalt uiteindelijk het effectieve gebruik van de technologie (Davis, 1989).



Figuur 3: *Technology Acceptance Model (TAM)* (Davis et al., 1989, p. 985)

Nasrudin et al. (2024) onderzochten deze vier componenten, bij 30 bachelorstudenten, toegepast op TikTok als hulpmiddel voor het verbeteren van Engelse spreekvaardigheid (zie Bijlage 1.3). De auteurs stelden een bijzonder positieve ATU vast bij de deelnemers (gemiddelde score van 4,36 op 5), waarbij vooral het plezier en de overtuiging dat TikTok een goed idee is voor het leren van spreekvaardigheid sterk naar voren kwamen. Ook het PEU ($M = 4,15$) en de PU ($M = 4,05$) werden positief beoordeeld. Vooral de mogelijkheid om via TikTok vertrouwd te worden met verschillende Engelse accenten ($M = 4,37$) en de ondersteuning van de Engelse uitspraak ($M = 4,23$) werden als nuttig beschouwd. De BIU was eveneens positief ($M = 3,93$): studenten waren onder meer van plan TikTok aan anderen aan te bevelen en het platform te gebruiken om hun spreekvaardigheid te verbeteren. Tegelijkertijd was de intentie om TikTok als belangrijkste hulpmiddel voor dit doel te gebruiken slechts gemiddeld ($M = 3,30$). Hoewel Nasrudin et al. (2024) zich op spreekvaardigheid richten, terwijl deze huidige

masterproef zich op luistervaardigheid focust, blijft hun aanpak methodologisch betekenisvol als voorbeeld van hoe technologieacceptatie via TAM kan worden gemeten.

Deze bevindingen vormen, samen met de kwalitatieve inzichten van Mei en Aziz (2022), een belangrijk uitgangspunt voor de methodologische aanpak van dit onderzoek, dat beide benaderingen combineert om de percepties van leerlingen met betrekking tot TikTok als didactisch instrument voor de luistervaardigheid te bestuderen.

2.4.4. Effect van korte video's en TikTok op de luistervaardigheid

Na de bespreking van de impact van korte video's en TikTok op taalleren in het algemeen, met aandacht voor vaardigheden zoals woordenschat en spreekvaardigheid, richt deze sectie zich specifiek op luistervaardigheid. Verschillende studies onderzochten deze vaardigheid al afzonderlijk binnen korte-video-platformen, met wisselende resultaten naargelang het platform en de gehanteerde methodologie.

Deze variatie blijkt duidelijk uit de bestaande literatuur. Zo rapporteerden Setiawan en Fadhilawati (2023) bij lagereschoolleerlingen een statistisch significante stijging van de gemiddelde luisterscore na het gebruik van korte YouTube-video's. Ook Masykuri (2022) vond bij middelbare scholieren betere luisterprestaties in een experimentele groep die met korte YouTube-video's werkte dan in een controlegroep. Hamdan Syakirin Hamid et al. (2025) onderzochten deze vraag voor TikTok en Instagram Reels bij Indonesische middelbare scholieren. Hoewel zij geen statistisch significant verband vonden tussen de blootstelling aan deze platformen en de zelfgerapporteerde luistervaardigheid, wijzen de auteurs erop deze resultaten beïnvloed kunnen zijn door factoren zoals leervoorkeuren, eerdere blootstelling aan het Engels en de kwaliteit van de bekeken content. Zij concluderen dat dergelijke platformen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van luistervaardigheid, maar dat hun effectiviteit waarschijnlijk sterker afhangt van een gestructureerde en begeleide integratie dan van loutere blootstelling.

Setiawan et al. (2024) richten zich specifiek op deze vraag voor TikTok, aan de hand van elf stellingen die peilden naar de perceptie van 165 bachelorstudenten Engels in Indonesië. De resultaten schetsen een consistent positief beeld doorheen verschillende aspecten van luistervaardigheid. Zo gaf ongeveer 90% van de respondenten aan dat de content op TikTok hen helpt om naar verschillende accenten te leren luisteren en vond een gelijkaardig percentage de content gemakkelijk te begrijpen. Meer dan 85% bevestigde dat TikTok hun vermogen om Engels te begrijpen bij verschillende spreeknelheden had verbeterd. Een vergelijkbaar aandeel

waardeerde bovendien het gevarieerde luistermateriaal, dat aansluit bij diverse interesses en leerstijlen. Wat motivatie betreft, gaf meer dan 80% van de deelnemers aan dat TikTok hen stimuleerde om regelmatig te oefenen en beoordeelde de content als leuker en minder saai dan traditionele luisteroefeningen. Ten slotte rapporteerde 86,6% een concrete verbetering van hun luistervaardigheid en vond 87,3% dat TikTok een algeheel positief effect had gehad op hun luisterprestatie.

Deze opvallend hoge en positieve percentages moeten echter met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, aangezien ze uitsluitend gebaseerd zijn op zelfrapportages. Alviani et al. (2026) nuanceren dit via een sequentieel *mixed-methods* onderzoek bij 57 EFL-bachelorstudenten. Zij merken op dat de motivationele voordelen die leerlingen aan TikTok toeschrijven niet per se betekenen dat hun luistervaardigheid ook daadwerkelijk is verbeterd. De auteurs onderstrepen dat TikTok voornamelijk fungeert als een faciliterend instrument dat luisterkansen en motivatie vergroot, eerder dan als een rechtstreekse motor voor de ontwikkeling van de onderliggende vaardigheden zoals decoderen, lexicale verwerking en inferentie. Deze kritische kanttekeningen nodigen uit tot een bredere reflectie over de grenzen van het TikTok-gebruik in de klas.

2.4.5. Grenzen en aanbevelingen bij het gebruik van TikTok in de klas

Na deze uitleg van de mogelijkheden die TikTok biedt voor het vreemdetalenonderwijs, is het van belang om ook een kritische blik te werpen op het bestaande onderzoek. Onderzoek specifiek gesitueerd in de Belgische context is namelijk zo goed als onbestaand, aangezien de meerderheid van de hierboven besproken studies focust op het leren van Engels als vreemde taal en niet op het Nederlands. Deze vaststelling is des te relevanter aangezien de attitudes tegenover het Engels doorgaans positiever zijn dan die tegenover het Nederlands, zoals eerder in dit werk werd vastgesteld. Dit verschil in uitgangshouding kan mede verklaren waarom de percepties van leerlingen met betrekking tot het gebruik van korte video's voor het leren van Engels gunstiger uitvallen. Deze resultaten kunnen echter niet zomaar worden veralgemeend naar het leren van het Nederlands.

Naast deze contextuele beperkingen, verdient ook het TikTok-algoritme zelf een kritische blik. Fersya en Rasidin (2026) beschrijven hoe het aanbevelingsalgoritme een cyclus in stand houdt waarbij de reeds bestaande kennis en voorkeuren van de gebruiker bepalen welke content hij te zien krijgt. Hierdoor blijft de blootstelling aan perspectieven en domeinen buiten dat interesseprofiel beperkt, een fenomeen dat zij een “self-reinforcing loop” noemen (Fersya

& Rasidin, 2026, p. 297). De educatieve gevolgen van deze algoritmische personalisatie hangen daardoor sterk af van de mate waarin de leerling zelf actief de grenzen van zijn eigen contentconsumptie in vraag stelt. Boeker en Urman (2022) wijzen bovendien uit dat ook de taalinstelling van het account medebepalend is voor deze personalisatie. Franstalige accounts ontvangen namelijk in zekere mate gelijkaardige, Franstalige content, al blijft deze invloed kleiner dan die van de geografische locatie van de gebruiker. Deze studie houdt echter geen rekening met complexere meertalige situaties zoals die van België, wat de manier waarop het algoritme zich richt naar de taalvoorkeur van de gebruiker verder kan bemoeilijken.

Een laatste fundamentele beperking ligt in de aard van het platform zelf. Yang (2020) benadrukt dat TikTok niet ontworpen is voor educatieve, maar voor entertainmentdoeleinden, wat betekent dat het platform geen gespecialiseerde functies biedt om een gefocuste en efficiënte leerervaring te ondersteunen. Tevens beschikken leerlingen, als *digital natives* (zie Prensky, 2001), vaak over onvoldoende zelfcontrole en zelfregulatie, waardoor zij zich makkelijk laten afleiden tijdens het leren. Abedi en Elahi (2023) vatten deze dubbele rol treffend samen. Volgens hen kunnen nieuwe technologieën en sociale media zowel een stimulans voor leren als een bron van afleiding vormen, vooral wanneer entertainmentcontent domineert. Deze afleiding hangt eveneens nauw samen met een dieperliggend probleem, met name het verslavende karakter van TikTok zelf. Qin et al. (2022) tonen bij 659 Chinese adolescenten aan dat vooral de aantrekkingskracht van het platform, verklaard door de kwaliteit van het systeem en het algoritme, de belangrijkste voorspeller vormt van verslavingsgedrag. Doordat jongeren nog steeds leren om zichzelf te reguleren, blijken zij bijzonder gevoelig voor dit mechanisme. Dit roept vragen op bij het idee om leerlingen TikTok geheel zelfstandig, zonder begeleiding, thuis te laten gebruiken voor taalverwerving. Net de elementen die het platform aantrekkelijk maken, dreigen dan de leerdoelstelling te ondermijnen.

Ondanks deze verschillende kanttekeningen, komen de hierboven besproken studies opvallend consistent tot eenzelfde algemene conclusie: TikTok dient bestaande onderwijsmethoden aan te vullen, niet te vervangen, waarbij de leerkracht een sturende functie vervult in de selectie van het materiaal en de opbouw van de activiteit (o.a. Ibrahim et al., 2023; Setiawan et al., 2024; Alviani et al., 2026; Assakhi & Fakhurriana, 2023). Ibrahim et al. (2023) beklemtonen expliciet dat TikTok niet als volwaardige vervanging van traditionele taalleermethoden mag worden beschouwd, maar als aanvulling op een breder en gestructureerder taalleercurriculum. Alviani et al. (2026) verduidelijken dat de effectiviteit van TikTok als leermiddel afhankelijk is van door de leerkracht geselecteerd materiaal,

gestructureerde luisteroefeningen en duidelijk omschreven leerdoelen. Zonder deze voorwaarden dreigt het platform diepgaande betrokkenheid te ondermijnen ten voordele van oppervlakkige interactie (Alviani et al., 2026). Assakhi en Fakhurriana (2023) bevestigen dit vanuit een systematische literatuurstudie naar korte video's op sociale media in het vreemdetalenonderwijs en wijzen op de blijvende zorgen over de betrouwbaarheid van gedeelde content, de afleiding van het publiek en de incoherentie van het aangeboden materiaal. Deze conclusie sluit aan bij de criteria voor een effectieve luistervaardigheidsoefening die eerder in dit werk werden besproken. De hierboven aangehaalde nadruk op de keuze en de opbouw van het luistermateriaal geldt ook hier, aangezien de begeleidende functie van de leerkracht essentieel blijkt om het potentieel van TikTok effectief te verzilveren.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSVRAGEN EN HYPOTHESES

Het theoretisch kader laat zien dat luistervaardigheid een complexe en vaak onderschatte vaardigheid is en dat de keuze van het luistermateriaal hierbij van belang is. En dit zeker binnen de affectief beladen context van het Nederlandsonderwijs in Franstalig België. TikTok werd in dit verband naar voren geschoven als een interessant, maar zorgvuldig te begeleiden instrument, waarvan het effectieve gebruik in belangrijke mate afhangt van de percepties en de begeleidende rol van zowel de leerlingen als de leerkrachten. Vanuit dit oogpunt wordt in dit hoofdstuk de onderzoeksvraag geformuleerd, aangevuld met de bijbehorende subvragen en hypothesen. Dit onderzoek vertrekt van de volgende centrale onderzoeksvraag:

Hoe percipiëren leerlingen en leerkrachten Nederlands het gebruik van TikTok als didactisch instrument voor luistervaardigheidsonderwijs en welke invloed heeft een TikTok-gebaseerde luisteractiviteit op deze percepties?

Deze percepties worden zowel vóór als na de activiteit bevraagd en omvatten daarbij niet enkel een evaluatief oordeel over TikTok als leermiddel, maar ook de voor- en nadelen en suggesties die leerlingen en leerkrachten hierbij formuleren, met inbegrip van hun ideeën over hoe TikTok kan worden gebruikt om de luistervaardigheid te ondersteunen.

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, wordt ze opgesplitst in zes subvragen, telkens drie voor elk van de twee betrokken actorgroepen, namelijk de leerlingen en de leerkrachten Nederlands.

3.1. Subvragen over de leerlingen

Voor de leerlingen worden drie subvragen geformuleerd, die elk een complementair aspect van hun percepties belichten: ten eerste hun perceptie van de concrete luisteractiviteit; ten tweede de bredere evolutie van hun technologieacceptatie van TikTok als leermiddel; en ten derde de voor- en nadelen en suggesties die zij formuleren ten aanzien van TikTok als leermiddel voor luistervaardigheid.

Subvraag 1: *Hoe percipiëren leerlingen een concrete TikTok-gebaseerde luisteractiviteit, op het vlak van hun betrokkenheid en hun evaluatie ervan?* Dit wordt zowel kwantitatief als kwalitatief onderzocht: kwantitatief aan de hand van de betrokkenheidsschaal van Fuller et al. (2018), afgenomen onmiddellijk na de activiteit, en een evaluatie-item peilend

naar de wens om een gelijkaardige activiteit in de toekomst te herhalen; kwalitatief aan de hand van de open evaluatievragen naar de positieve en negatieve aspecten van de activiteit.

Hypothese 1 (H1). Op grond van de geraadpleegde literatuur wordt een eerder positieve, doch getemperde betrokkenheid verwacht. Setiawan et al. (2024) geven aan dat TikTok specifiek voor luistervaardigheid vaak tot positieve resultaten leidt op het vlak van begrip en motivatie. Aangezien de attitudes ten aanzien van het Nederlands vaker negatiever zijn dan die ten aanzien van het Engels (Mettewie, 2015), wordt dit effect echter minder uitgesproken verwacht dan in de bestaande, voornamelijk op het Engelsgerichte literatuur.¹⁴ Deze betrokkenheid zal bovendien afhangen van de selectie van het videomateriaal: factoren zoals een hoge spreek snelheid, een uitgesproken accent (Bingol et al., 2014; Ockey & French, 2016) kunnen de betrokkenheid en de evaluatie temperen. Ten slotte wordt op basis van Meskill (1996) en Mayer en Moreno (2003) over multimodale verwerking een dubbele hypothese geformuleerd. Het beeldmateriaal zal naar verwachting meestal ondersteunend werken, maar kan bij sommige leerlingen ook de aandacht van het gesproken taalgebruik afleiden.

Subvraag 2: *In hoeverre evolueert de bredere technologieacceptatie (TAM) van leerlingen ten aanzien van TikTok als leermiddel voor luistervaardigheid ten gevolge van deze activiteit?* Dit wordt kwantitatief onderzocht aan de hand van een TAM-vragenlijst, afgenomen zowel vóór (pretest) als na (posttest) de interventie. Hierbij wordt nagegaan of zich een eventuele verschuiving voordoet in de vier TAM-componenten, namelijk PEU, PU, ATU en BIU, en kwalitatief aangevuld met open evaluatievragen en semigestructureerde interviews.

Hypothese 2 (H2). Op basis van het theoretisch kader wordt vóór de interventie een voornamelijk genuanceerde, tussen de vier TAM-componenten ongelijke uitgangssituatie verwacht, gevolgd door een positieve, zij het eveneens ongelijkmatige evolutie na de interventie.

Aangezien jongeren meestal reeds vertrouwd zijn met TikTok (Zannettou et al., 2024), wordt voor het PEU genuanceerde resultaten verwacht: leerlingen weten vlot hoe het platform te gebruiken, maar deze vertrouwdheid situeert zich vaak binnen een entertainmentgerichte gebruikscontext (Yang, 2020), waardoor minder vanzelfsprekend is dat zij even moeiteloos inschatten hoe TikTok voor leerdoeleinden kan worden ingezet. Voor de PU geldt een

¹⁴ De invloed van deze algemene, negatievere attitudes ten aanzien van het Nederlands (Mettewie, 2015; 2018) wordt in dit onderzoek niet via een afzonderlijk instrument gemeten, maar fungeert doorheen de hypothesen van de leerlingen als potentieel theoretisch verklaringsmechanisme voor de verwachte scores op de wél gemeten variabelen (zoals in de betrokkenheidsschaal en de TAM-componenten).

gelijkaardige nuance omdat leerlingen op het moment van de pretest nog niet weten wat de leeractiviteit precies zal inhouden. Wat de ATU betreft, wordt een positieve score verwacht, aangezien TikTok voor leerlingen vertrouwd materiaal is dat sterk contrasteert met de traditionele luisteroefeningen (Zannettou et al., 2024; Setiawan et al., 2024). Voor de BIU, ten slotte, wordt een relatief lage score verwacht: Kinable (2021) geeft aan dat leerlingen een taal goed willen kennen zonder daarvoor noodzakelijk de nodige leerinspanning te leveren.

Na de interventie wordt een positieve verschuiving in de vier TAM-componenten verwacht. Deze verwachting wordt ondersteund door Nasrudin et al. (2024) die bij het gebruik van TikTok voor Engelse spreekvaardigheid hoge scores rapporteerden op alle vier de TAM-componenten. Zowel de PEU als de PU werden hoog ingeschat, waarbij TikTok in het bijzonder als nuttig (PU) werd ervaren om vertrouwd te raken met verschillende accenten. De ATU scoorde zelfs zeer hoog. De BIU lag eveneens hoog, al bleef de intentie om TikTok specifiek als voornaamste leermiddel te gebruiken daarbij opvallend gematigder. Deze bevindingen betreffen weliswaar spreekvaardigheid en niet luistervaardigheid, maar dezelfde logica zou ook voor luistervaardigheid moeten gelden. Dit aangezien verschillende studies eveneens aantonen dat korte video's specifiek de ontwikkeling van luistervaardigheid bevorderen (Setiawan et al., 2024; Hamdan Syakirin Hamid et al., 2025).

Subvraag 3: *Hoe percipiëren leerlingen TikTok, meer algemeen, als leermiddel voor luistervaardigheidsonderwijs en hoe zouden zij het hiervoor het liefst gebruikt zien?* Dit wordt kwalitatief onderzocht aan de hand van de open evaluatievragen en de semigestructureerde interviews.

Hypothese 3 (H3). Het theoretisch kader doet vermoeden dat leerlingen TikTok voornamelijk als aanvullend instrument zullen beschouwen (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026). Voor een gebruik in de klas wordt een algemene positieve houding verwacht dankzij de selectie van het materiaal door de leerkracht (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026). Voor een zelfstandig gebruik thuis worden daarentegen meer wisselende resultaten verwacht, afhankelijk van de individuele motivatie van de leerling. Dit verschil tussen klas- en thuisgebruik wordt verklaard vanuit de aard van de context zelf: thuis wordt TikTok in de eerste plaats geassocieerd met ontspanning, wat de zelfregulatie tijdens een leergerichte taak kan bemoeilijken (Qin et al., 2022), terwijl de klascontext, dankzij de sturende aanwezigheid van de leerkracht, dit risico beperkt.

3.2. Subvragen over de leerkrachten

Ook voor de leerkrachten worden drie subvragen geformuleerd, die elk een ander tijdsgebonden aspect van hun perceptie belichten: ten eerste hun a-priori-relatie met TikTok en hun initiële verwachtingen over het gebruik ervan als leermiddel; ten tweede hun evaluatie van de concrete luisteractiviteit; en ten derde de evolutie van hun perceptie van TikTok als leermiddel voor luistervaardigheid, inclusief hun visie op de voorwaarden waaronder leerlingen er volgens hen het meeste baat bij zouden hebben. Onderzoek naar de percepties van leerkrachten specifiek is tot nu toe echter schaars; de hieronder geformuleerde hypothesen steunen dan ook grotendeels op literatuur die de perceptie van leerlingen bestudeert, aangevuld met de weinige beschikbare bevindingen over leerkrachten (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026).

Subvraag 4: *Wat is de a-priori-relatie van leerkrachten met TikTok en wat zijn hun initiële verwachtingen ten aanzien van het gebruik ervan als leermiddel?* Deze subvraag wordt kwalitatief bestudeerd aan de hand van een eerste semigestructureerd interview. Daarin wordt gepeild naar het persoonlijke en professionele gebruik van TikTok door de leerkracht, evenals naar de eerste ideeën over het gebruik ervan als pedagogisch hulpmiddel voor luistervaardigheid in het Nederlands.

Hypothese 4 (H4). TikTok werd in de eerste plaats voor entertainment ontwikkeld, niet voor educatieve doeleinden (Yang, 2020). Bovendien wordt het platform voornamelijk gebruikt door een jonger publiek (Zannettou et al., 2024), wat de vertrouwdheid van leerkrachten Nederlands met het platform vermoedelijk beperkt. Verwacht wordt dat zij vóór de activiteit een omzichtige, licht terughoudende houding aannemen. Ze zullen in eerste instantie mogelijk moeilijker inschatten hoe TikTok concreet in de klas past. Eventuele ideeën voor integratie zullen TikTok wellicht eerder als aanvulling dan als vervanging van bestaande lesmethoden plaatsen (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026).

Subvraag 5: *Hoe evalueren leerkrachten de concrete luisteractiviteit, op het vlak van positieve en negatieve aspecten en mogelijke verbeterpunten?* Dit wordt kwalitatief onderzocht via een tweede semigestructureerd interview met vragen die parallel lopen met de overeenkomstige vragen voor de leerlingen.

Hypothese 5 (H5). Op basis van de in H4 verwachte positieve, maar minder uitgesproken en meer op spanningsvelden gerichte houding, wordt een gelijkaardig genuanceerde evaluatie van de concrete activiteit verwacht. Deze evaluatie zal zich, in lijn met het theoretisch kader, kenmerken door een aantal terugkerende spanningsvelden: de

motiverende waarde van authenticiteit tegenover de moeilijkheidsgraad die ze met zich meebrengt (Hamouda, 2013, geciteerd in Saraswaty, 2018), het korte formaat dat de concentratie bevordert maar de luisterdiepte beperkt (Bingol et al., 2014; Thompson & Rubin, 1996) en het beeldmateriaal dat het begrip ondersteunt maar ook tot afleiding en cognitieve overbelasting kan leiden (Mayer & Moreno, 2003; Meskill, 1996). Mede door het verslavende potentieel van het platform (Qin et al., 2022), wordt daarnaast verwacht dat leerkrachten ook bezorgdheid zullen uiten over een mogelijke toename van de schermtijd.

Subvraag 6: *Hoe evolueert de perceptie van leerkrachten over TikTok als leermiddel en onder welke voorwaarden zou het gebruik ervan volgens hen het meest doeltreffend zijn voor de ontwikkeling van luistervaardigheid?* Dit wordt kwalitatief onderzocht aan de hand van hetzelfde tweede interview.

Hypothese 6 (H6). Aangezien de a-priori-houding uit H4 over het algemeen terughoudend was en de evaluatie van de concrete activiteit in H5 grotendeels positief uitviel, wordt een positieve evolutie verwacht: leerkrachten zouden na de activiteit een concreter en positiever beeld van TikTok als leermiddel moeten hebben dan ervoor. Deze positieve evolutie blijft echter voorwaardelijk, afhankelijk van een zorgvuldige curatie van het materiaal (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026). Gelet op de centrale rol die de leerkracht in de literatuur als curator toebedeeld krijgt (Ibrahim et al., 2023; Assakhi & Fakhurriana, 2023; Alviani et al., 2026), wordt verwacht dat leerkrachten een klassikaal, door henzelf begeleid gebruik verkiezen boven een zelfstandig gebruik door leerlingen thuis. Dit houdt verband met het gebrek aan controle over de geraadpleegde content en over de mate van concentratie in die laatste context (Yang, 2020; Qin et al., 2022).

HOOFDSTUK 4: METHODOLOGIE

Om de onderzoeksvragen en hypothesen uit het vorige hoofdstuk te beantwoorden, werd een specifieke methodologische aanpak uitgewerkt. Dit hoofdstuk beschrijft deze aanpak en licht de verschillende stappen van het onderzoeksproces toe. Sectie 4.1 motiveert de gekozen onderzoeksopzet die kwantitatieve en kwalitatieve dimensies combineert binnen een casestudy. De onderwijscontext waarbinnen het onderzoek plaatsvond, wordt beschreven in Sectie 4.2, gevolgd door de samenstelling van de steekproef van leerlingen en leerkrachten in Sectie 4.3. Verder behandelt Sectie 4.4 de ontwikkeling van het interventiemateriaal van de selectie van de TikTok-video's tot de bijbehorende begripstoetsen. De gehanteerde meetinstrumenten worden gepresenteerd in Sectie 4.5, terwijl Sectie 4.6 het verloop van de dataverzameling over de twee meetmomenten heen bespreekt. Sectie 4.7 gaat in op de analysemethode voor de kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. Tot slot staat Sectie 4.8 stil bij de ethische overwegingen bij dit onderzoek.

4.1. Onderzoeksontwerp

4.1.1. Een embedded mixed-methods interventieontwerp

Dit onderzoek hanteert een *embedded mixed-methods design* en meer specifiek een *mixed methods intervention design* in de zin van Creswell en Plano Clark (2018). Dit type ontwerp integreert kwalitatieve gegevens in een studie die rond een interventie is opgebouwd, waarbij kwalitatieve gegevens vóór, tijdens of na de interventie worden verzameld. Het kwalitatieve luik dient daarbij niet om een parallelle analyse uit te voeren, maar om de kwantitatieve bevindingen te contextualiseren en verder uit te diepen, precies de rol die de semigestructureerde interviews in dit onderzoek vervullen.

Bij de leerlingen vormen de kwantitatieve gegevens, meer bepaald de TAM-vragenlijst en de zelfrapportage van betrokkenheid, het primaire onderzoeksluik. De TAM-vragenlijst is gestructureerd volgens een *pretest-posttest design*. De vier TAM-dimensies, namelijk PEU, PU, ATU en BIU worden tweemaal afgenomen, in Tijd 1 (T1) en Tijd 2 (T2), om mogelijke verschuivingen in de technologieacceptatie vóór en na de interventie te meten. De kwalitatieve interviews, afgenomen bij de leerlingen na de interventie, vormen hierbij een aanvulling op het kwantitatieve aspect en zorgen voor een beter begrip van de redenen achter de gerapporteerde houdingen, een nuance die uit Likertschalen minder nadrukkelijk naar voren komt.

De keuze voor dit ontwerp is methodologisch verantwoord. Johnson et al. (2007, p. 123) stellen dat *mixed-methods* onderzoek de zwaktes van één methode compenseert door de sterktes van de andere. Zo leveren kwantitatieve methoden vergelijkbare en repliceerbare gegevens op, terwijl kwalitatieve methoden helpen om de onderliggende betekenissen te begrijpen. Die complementariteit is hier bijzonder relevant, aangezien de acceptatie van TikTok als pedagogisch instrument zowel meetbaar is via gevalideerde schalen als begrijpelijk via de uitingen van de betrokken actoren.

Omdat een controlegroep ontbreekt, betreft het een quasi-experimenteel ontwerp met *intact classes* (Rogers & Revesz, 2019), dat wil zeggen bestaande, reeds samengestelde klasgroepen waarbinnen leerlingen niet willekeurig aan een experimentele of controleconditie worden toegewezen. Randomisatie is in onderzoek met authentieke klasgroepen immers vaak niet haalbaar om praktische (en ethische) redenen (Rogers & Revesz, 2019), wat ook in deze studie het geval was.

Het hierboven beschreven ontwerp is echter alleen van toepassing op de leerlingen. Bij een steekproef van slechts drie leerkrachten levert een kwantitatieve bevraging natuurlijk geen betekenisvolle of generaliseerbare gegevens op en werd voor deze actorgroep dan ook gekozen voor een uitsluitend kwalitatieve aanpak. Leerkrachten vullen dus geen TAM-vragenlijst in, maar worden, net als de leerlingen, tweemaal bevraagd via een semigestructureerd interview, vóór en na de interventie.

4.1.2. Een casestudy als onderzoekskader

Dit onderzoek situeert zich binnen het kader van de casestudy dat volgens Yin (2018, p. 15) een empirisch onderzoek is dat een hedendaags fenomeen in zijn reële context bestudeert, wanneer de grenzen tussen fenomeen en context niet scherp afgebakend zijn. Daarbij steunt een casestudy steeds op meerdere informatiebronnen van bewijs, waarbij de gegevens op een triangulerende wijze dienen te convergeren. Dit is hier precies het geval: het potentieel van TikTok voor luistervaardigheid kan niet worden losgekoppeld van de schoolcontext, de klasdynamiek, de niveauverschillen tussen leerlingen of de bredere sociolinguïstische realiteit van het Nederlandsonderwijs in Franstalig België.

Het betreft een enkelvoudige casestudy toegespitst op één school en één pedagogische interventie. Een dergelijke opzet is niet gericht op statistische generalisatie, maar op een diepgaand begrip van een specifieke situatie. Gezien het exploratieve karakter van het onderzoek en het gebrek aan vergelijkbare studies in deze context is deze keuze

gerechtvaardigd. Vanuit een beperkte maar rijke steekproef kunnen analytische generalisaties worden geformuleerd die relevant zijn voor de bredere didactische praktijk (Yin, 2018, pp. 21–22).

4.1.3. Een persoonlijk geconstrueerde methodologische combinatie

Dit onderzoek articuleert drie al gevalideerde instrumenten in één coherent ontwerp: het *Technology Acceptance Model* (Davis, 1985), de *in-class engagement self-report scale* (Fuller et al., 2018) en semigestructureerde interviews gebruikt door Mei en Aziz (2022). Deze specifieke combinatie is niet aan een bestaande studie ontleend, maar vormt een persoonlijk en beredeneerd construct, opgebouwd uit drie afzonderlijk gevalideerde instrumenten.

Elk instrument beantwoordt aan een welbepaalde deelvraag: het TAM meet de technologieacceptatie op gestandaardiseerde wijze, de *engagement self-report scale* brengt de betrokkenheid tijdens de activiteit in kaart en de kwalitatieve interviews verruimen de interpretatieve reikwijdte van de kwantitatieve bevindingen. De gelijktijdige inzet van deze drie databronnen zorgt voor een methodologische triangulatie, meer bepaald een *between-method triangulation* in de zin van Thurmond (2001, p. 254). Zoals Schlunegger et al. (2024) stellen in het kader van casestudyonderzoek, maakt triangulatie een diepgaander en overtuigender onderzoek mogelijk door de zwaktes van afzonderlijke instrumenten te compenseren via de convergentie van meerdere, onderling onafhankelijke bronnen (Denzin, 2015).

4.2. Context van de studie

Deze casestudy werd uitgevoerd in het *Collège Notre-Dame de Dinant*, vestiging Bellevue, een katholieke onderwijsinstelling in de provincie Namen (Wallonië, België). De vestiging Bellevue biedt een volledige schoolloopbaan aan, van de kleuterschool tot het zesde jaar van het secundair onderwijs (Ville de Dinant, z.d.).

In het secundair onderwijs biedt de school zowel algemeen secundair onderwijs (ASO) als technisch secundair onderwijs (TSO) aan. In de tweede graad kunnen leerlingen kiezen voor doorstroomgericht ASO, doorstroomgericht TSO, arbeidsmarktgericht TSO, het beroepsonderwijs of het CEFA (*Centre d'Éducation et de Formation en Alternance*). In de derde graad worden deze onderwijsvormen verdergezet en uitgebreid met een zevende beroepsjaar. Daarnaast biedt de school binnen de ASO-richtingen CLIL-onderwijs aan in zowel het Engels als het Nederlands, en dit in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs (Collège Notre-Dame de Dinant, z.d.).

De keuze voor dit onderzoeksterrein was ook pragmatisch gemotiveerd. De gegevensverzameling vond immers plaats in het kader van mijn eigen praktijkstages binnen de masteropleiding, wat een directe toegang tot de klassen en een nauwe samenwerking met de stagebegeleider mogelijk maakte. Deze praktische inbedding in het stagekader bevorderde ook de organisatorische haalbaarheid.

4.3. Steekproef

Aan dit onderzoek namen in totaal 68 deelnemers deel: 65 leerlingen uit zeven ASO-klassen van de tweede en derde graad, alsook drie leerkrachten Nederlands. Tabel 1 biedt een overzicht van de demografische kenmerken van de deelnemende leerlingen.

Metagegevens	Categorieën	Aantal leerlingen (n = 65)
Gender	Vrouwen	n = 46
	Mannen	n = 19
Thuis gesproken taal/talen	Frans	n = 65
	Armeens	n = 2
	Engels	n = 1
	Nederlands	n = 1
	Indonesisch	n = 1
	Perzisch	n = 1
	Dari	n = 1
Leerjaar	4 ^{de} jaar	n = 7
	5 ^{de} jaar	n = 37
	6 ^{de} jaar	n = 21
Onderwijsvorm	Niet-CLIL	n = 49
	CLIL	n = 16
Leertraject Nederlands	LM1	n = 44
	LM2	n = 21

Tabel 1: Demografische kenmerken van de deelnemende leerlingen (n = 65)

De groep bestond uit 46 meisjes en 19 jongens. Alle 65 leerlingen spreken thuis Frans, van wie vijf ook een andere taal spreken: twee Armeens, één Dari en Perzisch, één Nederlands en één Engels en Indonesisch. Van de deelnemende leerlingen zaten er 7 in het vierde middelbaar, 37 in het vijfde middelbaar en 21 in het zesde middelbaar. Wat het leertraject Nederlands betreft,

volgden 44 leerlingen Nederlands als eerste moderne taal (LM1) en 21 leerlingen als tweede moderne taal (LM2). Verder volgden 49 leerlingen een niet-CLIL-traject, terwijl 16 leerlingen ingeschreven waren in een CLIL-traject. Alle CLIL-leerlingen volgden bovendien Nederlands als LM1. De leerlingen waren afkomstig uit zeven verschillende klassen. De zeven deelnemende klassen zijn als volgt samengesteld:

Klas	Leerjaar	Leertraject Nederlands	Onderwijsvorm	Verwacht ERK-niveau per vaardigheid
1	4e jaar	LM1 (4u)	Niet-CLIL	CA, CL, EE, EOEI, EOSI: B1 (-)
2	5e jaar	LM2 (4u)	Niet-CLIL	CA, CL, EE, EOEI, EOSI: B1 (-)
3	5e jaar	LM1 (4u)	Niet-CLIL	CA, EE, EOEI, EOSI: B1 (+); CL: B2 (-)
4	5e jaar	LM1(4u)	CLIL	CA, EE, EOEI, EOSI: B1 (+); CL: B2 (-)
5	6e jaar	LM2 (4u)	Niet-CLIL	CA, CL, EE, EOEI, EOSI: B1 (-)
6	6e jaar	LM1 (4u)	Niet-CLIL	CA, EE, EOEI, EOSI: B1 (+); CL: B2 (-)
7	6e jaar	LM1 (4u)	CLIL	CA, EE, EOEI, EOSI: B1 (+); CL: B2 (-)

Tabel 2: Kenmerken van de deelnemende klassen en verwachte ERK-niveaus

Tabel 2 geeft eveneens een overzicht van de zeven deelnemende klassen, hun leertraject Nederlands (LM1 of LM2), hun onderwijsvorm (CLIL- of niet-CLIL) en het verwachte taalniveau per graad en per vaardigheid volgens het Europees Referentiekader voor Talen (ERK). Deze verwachte ERK-niveaus zijn gebaseerd op het referentiedocument van *Wallonie-Bruxelles Enseignement* voor moderne talen (2018, p. 12). Aangezien de verwachte niveaus per graad en niet per leerjaar worden vastgelegd, hebben de leerlingen uit het vijfde en zesde jaar binnen hetzelfde leertraject dezelfde beoogde ERK-niveaus. De vermelde ERK-niveaus komen overeen met de einddoelen die leerlingen geacht worden aan het einde van een graad te bereiken. In de praktijk hebben leerlingen uit het vijfde en zesde jaar dus een verschillend effectief taalniveau, ook al streven zij naar hetzelfde eindniveau. Uit gesprekken met de betrokken leerkrachten voorafgaand aan de eerste gegevensverzameling bleek dat de LM2-klassen in werkelijkheid een relatief heterogeen profiel hebben, met overwegend een lager taalniveau in het Nederlands. De LM1-klassen worden daarentegen gekenmerkt door een hoger en homogener taalniveau. Dit verschil tussen LM1- en LM2-leerlingen kan bijgevolg een invloed hebben op de resultaten en is dan ook relevant om bij de analyse ervan in rekening te brengen.

Wat de gebruiksfrequentie van TikTok betreft, geeft Tabel 3 hiervan een overzicht. Over het algemeen hebben 13 van de 65 leerlingen TikTok nooit gebruikt.¹⁵ Vier leerlingen gebruiken de applicatie slechts sporadisch (maximaal één keer per week), terwijl de overige 48 leerlingen TikTok minstens één keer per dag gebruiken. Van de twaalf geïnterviewde leerlingen gebruikten elf TikTok dagelijks gedurende één tot vijf uur.¹⁶

Gebruiksfrequentie van TikTok	Aantal leerlingen (n = 65)
Nooit	n = 13
1 keer per maand	n = 2
1 keer per week	n = 2
1 keer per dag	n = 3
2 à 5 keer per dag	n = 19
Meer dan 5 keer per dag	n = 26

Tabel 3: Gebruiksfrequentie van TikTok bij de deelnemende leerlingen (n = 65)

Daarnaast is het van belang om de frequentie te vermelden waarmee de leerlingen toevallig Nederlandstalige TikTok-video's tegenkomen. Uit Tabel 4 blijkt dat een meerderheid van de leerlingen (35 van de 52) minstens af en toe toevallig TikTok-video's in het Nederlands op hun 'Voor jou'-pagina te zien krijgt.

<i>Ik kom Nederlandstalige TikTok-video's tegen:</i>	Aantal leerlingen (n = 52)
Nooit	n = 12
Alleen wanneer ik ernaar zoek	n = 5
Soms toevallig op mijn 'Voor jou'-pagina	n = 31
Vaak toevallig op mijn 'Voor jou'-pagina	n = 4

Tabel 4: Frequentie van het bekijken van Nederlandstalige TikTok-video's (n = 52)

Waar de leerlingen hierboven werden geprofileerd, verdienen ook de drie betrokken leerkrachten een korte schets. Het gaat om drie vrouwelijke, Franstalige leerkrachten Nederlands aan de betrokken school. Ze zijn tussen 43 en 60 jaar oud en hebben van 20 tot 35 jaar ervaring in het onderwijs. Twee van hen hebben reeds ervaring met het begeleiden van

¹⁵ Aangezien ongeveer een vijfde van de steekproef TikTok nog nooit heeft gebruikt, is hierbij een belangrijke kanttekening te maken. De percepties van leerlingen en leerkrachten met betrekking tot een technologie hangen immers waarschijnlijk samen met hun daadwerkelijke gebruik ervan. De gebruiksfrequentie kan bijgevolg de manier waarop zij TikTok percipiëren beïnvloeden. Het lijkt daarom relevant om deze factor in verder onderzoek mee in beschouwing te nemen.

¹⁶ Deze cijfers hebben uitsluitend betrekking op de twaalf geïnterviewde leerlingen en omvatten dus niet alle 48 dagelijkse TikTok-gebruikers. Een analyse voor de volledige steekproef was helaas niet mogelijk, omdat sommige leerlingen de vraag verkeerd interpreteerden. De vraag peilde naar de gemiddelde gebruiksduur per gebruiksmoment, terwijl een deel van de leerlingen hun totale dagelijkse gebruiksduur rapporteerde. Dit blijkt uit inconsistente antwoorden, waarbij leerlingen aangaven TikTok meer dan vijf keer per dag te gebruiken en tegelijk een gebruiksduur van meer dan drie uur per gebruiksmoment vermeldde.

CLIL-klassen. Voorafgaand aan het onderzoek had geen van de drie ervaring met het gebruik van TikTok.

Voor de samenstelling van de steekproef werd een combinatie van *convenience sampling* en *purposive sampling* gebruikt (Etikan et al. 2016). De school en de leerkrachten waren toegankelijk in het kader van mijn stage. Dit is kenmerkend voor *convenience sampling*, aangezien de deelnemers werden geselecteerd op basis van hun praktische bereikbaarheid. Binnen deze toegankelijke populatie werden de zeven klassen echter niet toevallig, maar doelbewust geselecteerd. De selectie was gebaseerd op vooraf vastgelegde inclusiecriteria: de leerlingen volgden les in het Franstalig algemeen secundair onderwijs (ASO), bevonden zich in de tweede of derde graad en volgden Nederlands als LM1 of LM2, al dan niet binnen een CLIL-traject. Deze doelgerichte selectie, waarbij bewust verschillende leertrajecten en onderwijscontexten werden opgenomen, is kenmerkend voor *purposive sampling* en meer bepaald voor *maximum variation sampling*. Deze steekproefstrategie heeft als doel een zo groot mogelijk variatie aan relevante profielen te omvatten, zodat het onderzochte fenomeen vanuit verschillende perspectieven kan worden bestudeerd (Etikan et al., 2016). De resultaten dienen dan ook geïnterpreteerd te worden binnen de specifieke context van de betrokken school.

Ten slotte werd binnen de groep van 65 leerlingen een subgroep van 12 leerlingen op vrijwillige basis geselecteerd voor deelname aan de semigestructureerde interviews na afloop van de interventie.

4.4. Interventiemateriaal

Zoals uit het theoretisch kader bleek, vereist de ontwikkeling van een luistervaardigheids-oefening een doordachte selectie en uitwerking van het gebruikte materiaal (zie Sectie 2.3). Voor TikTok geldt dit des te meer, aangezien het didactisch potentieel van het platform slechts ten volle kan worden benut wanneer de geselecteerde videofragmenten zorgvuldig worden gecureerd (zie Sectie 2.4). De ontwikkeling van het interventiemateriaal nam dan ook een centrale plaats in binnen de onderzoeksopzet en werd met bijzondere zorg uitgewerkt. In wat volgt, wordt in Sectie 4.4.1 eerst de selectie van de TikTok-video's toegelicht. Voorts wordt in Sectie 4.4.2 de ontwikkeling van de bijbehorende begripstoetsen besproken.

4.4.1. Selectie van de TikTok-video's

De selectie van de TikTok-video's verliep in drie stappen: een inventarisatie van populaire inhoudscategorieën, een eerste selectie gericht op deze inventarisatie en van vooraf bepaalde

criteria en een tweede selectie in samenwerking met de deelnemende leerkrachten. Deze aanpak moest de ecologische validiteit van het materiaal waarborgen, door video's te kiezen die zowel authentiek en representatief zijn voor TikTok als pedagogisch verantwoord.

Inventarisatie van inhoudscategorieën

Op basis van twee wetenschappelijke artikelen (Shutsko, 2020; Novanská Škripcová, 2025) en drie webpublicaties (Bosze, 2025; Agarwal, 2026; EmbedSocial, 2026) werden de meest bekeken inhoudscategorieën op TikTok geïnventariseerd (zie Bijlage 2).¹⁷ Na samenvoeging van overlappende categorieën¹⁸ en filtering op frequentie en de aanwezigheid van gesproken menselijke taal¹⁹ resulteerde dit in vier categorieën: *entertainment*, *tutorials*, *food & recipes* en *reaction & storytime* (zie Tabel 5).

Inhoudscategorieën	Shutsko, 2020	Novanská Škripcová, 2025	Bosze, 2025	Agarwal, 2026	EmbedSocial, 2026	Aantal voorkomens
<i>Entertainment (comedy & humor)</i>	3	1	2	1	3	10
<i>Tutorials (DIY & tips)</i>	1	0	2	1	0	4
<i>Food / Recipes</i>	1	0	1	1	1	4
<i>Reaction / Storytime</i>	0	1	0	2	1	4

Tabel 5: Geselecteerde meest frequente inhoudscategorieën

De eerste categorie, *entertainment*, omvat humoristische en vermakelijke inhoud zoals grappen, pranks en parodieën.²⁰ De tweede categorie, *tutorials*, bestaat uit instructievideo's, levenstips en doe-het-zelfvideo's (*Do It Yourself*, afgekort DIY). De derde categorie, *food & recipes*, betreft video's die betrekking hebben op voeding, waaronder het bereiden van gerechten of het toelichten van recepten, maar ook bijvoorbeeld het bespreken, proeven of aanprijzen van voedingsproducten. De vierde categorie, *reaction & storytime*, omvat video's waarin de maker mondeling reageert op een gebeurtenis of een persoonlijk verhaal deelt met het publiek

¹⁷ Deze inventarisatie diende om video's te selecteren die jongeren doorgaans al kennen van het platform zelf en niet op basis van de leerstof die op het moment van de interventie in de Nederlandse les werd behandeld.

¹⁸ Overlappende categorieën werden samengevoegd onder een breder hyperoniem. Zo konden *pranks*, *comedy & jokes* en *parody* worden ondergebracht onder de term *humor*, dat op zijn beurt kon worden opgenomen in de nog ruimere categorie *entertainment*.

¹⁹ Categorieën zoals dance, sport of pets vielen af wegens gebrek aan verbale taal. Deze filtering was noodzakelijk omdat enkel video's die potentieel gesproken menselijke taal bevatten, in aanmerking kwamen voor selectie, aangezien gesproken taal een noodzakelijke voorwaarde vormt voor een luistervaardigheidsoefening.

²⁰ Ook actualiteitsonderwerpen komen op TikTok aan bod, waarbij ze regelmatig op een humoristische of ludieke manier worden bewerkt (Seignol de Swarte, 2026)

waaronder ook vlogs. Storytimes en vlogs zijn vaak iets langer dan de gemiddelde TikTok-video (zie Conrad 2024 voor een gedetailleerde overzicht van de verschillende inhoudscategorieën).

Een vijfde categorie, nieuws en actualiteit, werd toegevoegd aangezien uit onderzoek blijkt dat jongeren het nieuws in toenemende mate volgen via sociale media en platformen zoals TikTok en Instagram, eerder dan via traditionele nieuwskanalen (Hendrickx, 2025). Dit inhoudstype leek bovendien ook geschikt binnen de klaspraktijk, waarin actualiteit een terugkerend thema vormt en biedt de leerlingen tegelijk inzicht in de andere taalgemeenschap. Video's met een expliciet didactisch karakter werden bewust uitgesloten, aangezien dit onderzoek zich toespitst op authentiek taalgebruik binnen een authentieke situatie, zonder metalinguïstische duiding of vereenvoudiging met het oog op taalverwerving.

Eerste selectie

De criteria waaraan de videofragmenten dienden te voldoen (zie Tabel 6) kwamen voort uit de hierboven beschreven inventarisatie van inhoudscategorieën en het theoretisch kader. Meer bepaald werden de problemen en aanbevelingen met betrekking tot luistervaardigheid (zie Secties 2.3.2 en 2.3.3) en korte video's als didactisch instrument (zie Secties 2.4.2 tot 2.4.5) in aanmerking genomen.

Dimensie	Criterium	Detail
Inhoud	Inhoudscategorie	Aansluiting bij een van de vijf geselecteerde inhoudscategorieën
	Authenticiteit	Authentieke inhoud, niet met een pedagogisch doel
	Informatieve rijkdom	Voldoende inhoudelijk rijke inhoud (en taal) om luisterbegripsvragen op te baseren, zonder vereiste voorkennis
Vorm	Beeld-taalverhouding	Combinatie van visuele en auditieve inhoud, zonder ondertitels; het beeld mag de gesproken inhoud niet dermate ondersteunen dat de video ook zonder geluid te begrijpen zou zijn (bv. Receptenvideo's)
	Duur	Tussen de 15 seconden en 1 minuut; uitzonderlijk tot maximaal 2 minuten voor langere videoformats (bv. <i>storytime</i> , vlog)
Taal	Authenticiteit	Spontaan en natuurlijk taalgebruik, zoals dat ook buiten een lescontext voorkomt (d.w.z. zonder metalinguïstische duiding of vereenvoudiging)
	Spreek snelheid	Aangepast aan het niveau van de leerlingen, zodat de video volgbaar blijft zonder de spreek snelheid kunstmatig te vertragen
	Accent	Regionaal accent toegestaan, op voorwaarde dat het niet te uitgesproken is; de aanvaardbare mate van accent hangt af van het taalniveau van de leerlingen
	Taalvariatie	Aanwezigheid van tussentaal of dialect toegestaan, op voorwaarde dat dit voldoende begrijpelijk blijft
	Woordenschat	Afgestemd op het taalniveau van de leerlingen; indien nodig werd een lijst met potentieel onbekende woorden vooraf aangeboden

Tabel 6: Selectiecriteria voor TikTok-video's voor de interventie

Voor dit onderzoek werd een specifiek TikTok-account aangemaakt met de taalinstelling op Nederlands²¹. Door het scrollen werden relevante video's opgezocht. Video's die aan de bovenstaande criteria voldeden, werden verder ook geliket om het algoritme bij te sturen en werden opgeslagen in de favorieten van het account voor latere verwerking. Aanvullend werden gerichte zoekopdrachten uitgevoerd via de zoekbalk van de applicatie met trefwoorden die aansloten bij de geselecteerde inhoudscategorieën zoals bijvoorbeeld "humor". Nieuwsfragmenten werden gericht gezocht via betrouwbare mediaorganisaties zoals onder andere HLN, VRT Nieuws, nws.nws.nws en NOS.

De inventarisatie van inhoudscategorieën liet toe om de zoektocht op TikTok reeds te richten op de meest frequente en relevante inhoudscategorieën. Aangezien TikTok een grote verscheidenheid aan inhoud bevat, werd deze inventarisatie evenwel flexibel gehanteerd. Dit betekende enerzijds dat bepaalde, niet expliciet vermelde categorieën alsnog aan een van de vijf inhoudscategorieën gekoppeld konden worden. Anderzijds werden sommige categorieën, althans voor gebruik binnen deze interventie, uiteindelijk toch uitgesloten, met name receptenvideo's waarbij het visuele beeld de luisteropdracht te sterk faciliteerde.²²

In totaal werden 3.056 video's bekeken.²³ Video's werden afgewezen wanneer zij niet aan een of meerdere van de in Tabel 6 opgenomen criteria voldeden, bijvoorbeeld wegens een te lange duur, te weinig spontane spreektaal, de aanwezigheid van ondertitels of een te hoog moeilijkheidsniveau. Deze selectie leverde een twintigtal video's op die aan alle criteria voldeden²⁴, ingedeeld naar taalniveau. Een deel werd bestemd voor de interventie, een ander deel als illustratief materiaal in de pretest.

²¹ De taalinstelling van het account werd op het Nederlands gezet, zodat het algoritme van de applicatie automatisch Nederlandstalige inhoud zou aanbevelen.

²² Receptenvideo's werden uitgesloten voor gebruik binnen de interventie, maar wel behouden als algemeen illustratief voorbeeld van TikTok-video's. Het belangrijkste probleem van dit videoformaat is dat de getoonde ingrediënten en handelingen ook zonder geluid te volgen zijn, waardoor de zuivere luistervaardigheid onvoldoende op de proef wordt gesteld. Dergelijke video's zouden echter bijzonder geschikt zijn voor andere didactische doeleinden, zoals woordenschatoefeningen of CLIL-gerichte activiteiten, waarbij de visuele context net een meerwaarde vormt doordat zij vorm en betekenis zonder tussenkomst van de moedertaal aan elkaar koppelt.

²³ Dit aantal omvat ook video's die meermaals werden bekeken, hetzij ter voorbereiding van de interventies, hetzij tijdens de interventies zelf, aangezien elke herhaalde weergave door de applicatie als een afzonderlijke weergave wordt geregistreerd. Voorts werden alle video's die niet aan één van de criteria uit Tabel 6 voldeden, onmiddellijk weggeswipt en niet volledig bekeken.

²⁴ Een aanzienlijk deel van de bekeken video's was op zich geschikt voor gebruik in een lessenspakket Nederlands, maar voldeed niet aan de specifieke criteria van dit onderzoek. Zo bevatten veel inhoudelijk interessante en pedagogisch bruikbare video's bijvoorbeeld ondertitels, waardoor ze niet in aanmerking kwamen voor selectie.

Tweede selectie in samenwerking met de leerkrachten

De interventie kwam tot stand in samenwerking met de drie deelnemende leerkrachten Nederlands tijdens een voorbereidingsvergadering waar de videofragmenten uit de eerste selectie aan de leerkrachten werden voorgelegd, samen bekeken en besproken en uiteindelijk gesorteerd naar geschiktheid en niveau per klas. Per niveaugroep werden drie video's weerhouden, op basis van hun geschiktheid en hun potentieel om aanleiding te geven tot luisterbegripsvragen. De definitieve selectie is terug te vinden in Bijlage 3.

4.4.2. Ontwikkeling van de begripstoetsen

Deze hierboven vermelde verdeling van de video's vormde niet het enige resultaat van de voorbereidingsvergadering. Eveneens werd een instrument ontwikkeld om het luisterbegrip te toetsen. Naast de TikTok-video's, die als basismateriaal voor de luisteractiviteit dienden, maakten deze begripstoetsen (zie Bijlage 4) dan ook deel uit van het materiaal voor de interventie.

Per niveaugroep werden voor elk van de drie weerhouden videofragmenten twee tot drie inhoudsvragen opgesteld. Deze vragen zijn gesloten of open, met een kort of meer uitgebreid verwacht antwoord en zijn afgestemd op de moeilijkheidsgraad van de video. Naarmate een video moeilijker werd ingeschat, werden eerder algemene en eenvoudige vragen gehanteerd, terwijl toegankelijke video's aanleiding gaven tot meer gedetailleerde vragen. Zo kende de humoristische video bijvoorbeeld een vrij hoog taalniveau en spreektempo, maar kon ze dankzij de visuele context toch vlot worden begrepen. Deze video werd daarom aan alle klassen voorgelegd, telkens met vragen op een aan het niveau van de klas aangepast detailniveau. De begripstoets werd in het Frans opgesteld. Per klas werd tevens een lijst van potentieel moeilijkere woordenschatitems samengesteld, ook afgestemd op het verwachte taalniveau van de betreffende klas.

4.5. Meetinstrumenten

Zoals eerder vermeld, combineert de gegevensverzameling in dit onderzoek kwantitatieve en kwalitatieve meetinstrumenten. De twee vragenlijsten leveren de kwantitatieve gegevens op, terwijl de drie interviewmomenten, afgenomen bij leerlingen en leerkrachten, de kwalitatieve gegevens vormen. Alle instrumenten werden in het Frans afgenomen, aangezien dit de gemeenschappelijke taal is die door alle deelnemende leerlingen wordt beheerst. Op die manier

werd de kwaliteit en betrouwbaarheid van de verzamelde gegevens bevorderd. De materialen, opgenomen in Bijlagen 5 tot en met 8, worden hieronder beschreven.

4.5.1. Vragenlijst 1: pretest (leerlingen)

De eerste vragenlijst (zie Bijlage 5) opent met de aanmaak van een unieke identificatiecode²⁵ die de anonimiteit van de deelnemers waarborgt en tegelijk een koppeling met vragenlijst 2 mogelijk maakt. Daarna volgen vier inhoudelijke blokken.

Het eerste blok verzamelde demografische variabelen, namelijk leeftijd, genderidentiteit, studiejaar, thuistaal, deelname aan immersieonderwijs (CLIL of niet-CLIL) en de positie van het Nederlands in het lesrooster (LM1 of LM2). Het tweede blok peilde naar het persoonlijk TikTok-gebruik van de leerling: de gebruiksfrequentie van de applicatie, de gemiddelde duur per gebruikssessie en de frequentie van het bekijken van Nederlandstalige TikTok-video's. Voor de eerste twee vragen werden meetschalen geraadpleegd en aangepast uit Liu et al. (2023) en Kelley et al. (2024)²⁶. Het derde blok bestond uit het TAM-gedeelte als pretest. De vier componenten van het *Technology Acceptance Model* (Davis, 1985), namelijk *Perceived Ease of Use* (PEU), *Perceived Usefulness* (PU), *Attitudes Towards Using* (ATU) en *Behavioral Intention to Use* (BIU), werden gemeten aan de hand van respectievelijk 6, 4, 5 en 5 gevalideerde items, overgenomen en aangepast uit Nasrudin et al. (2024) die een gevalideerde vragenlijst ontwikkelden in de context van TikTok als taalleerplatform²⁷. Alle items werden beantwoord op een vijfpunts-Likertschaal, gaande van “helemaal niet akkoord” tot “helemaal akkoord”.²⁸

De originele Engelstalige items werden naar het Frans vertaald. Om zowel linguïstische kwaliteit als vertaalgetrouwheid te garanderen, verliep dit vertaalproces in meerdere validatiestappen. De vertalingen werden eerst beoordeeld en gecorrigeerd door meerdere Franstalige docenten Engelse taalkunde en vervolgens gecontroleerd door een persoon met een diploma in vertalen (Engels-Frans). Ten slotte werd de volledige vragenlijst gereviseerd en goedgekeurd door Prof. Degrave alvorens zij werd ingevoerd in LimeSurvey. Als onderdeel van

²⁵ De unieke identificatiecode bestaat uit de eerste letter van de voornaam van de moeder (of wettelijke voogd) van de deelnemer, de laatste twee cijfers van diens persoonlijk telefoonnummer en de geboortedag van de deelnemer (uitgedrukt in twee cijfers).

²⁶ Deze twee bronnen werden opgenomen in het onderzoek omdat zij aansloten bij hetzelfde doel als blok 2, namelijk het meten van de gebruiksfrequentie van TikTok en/of de tijd die respondenten op TikTok doorbrengen.

²⁷ Het is hierbij echter belangrijk om te vermelden dat bepaalde items uit de oorspronkelijke vragenlijst van Nasrudin et al. (2024) werden weggelaten, omdat deze andere parameters maten die buiten het bereik van de huidige studie vallen.

²⁸ Voor meer informatie over het TAM (Davis, 1985) wordt verwezen naar Sectie 2.4.3. De oorspronkelijke vragenlijsten van Nasrudin et al. (2024) zijn opgenomen in Bijlage 1.3.

de pilootfase²⁹ werd de vragenlijst voorgelegd aan vijf vrijwillige studenten van de UCLouvain en drie middelbare leerlingen buiten de onderzoeksschool. Op basis van hun feedback werden beperkte aanpassingen doorgevoerd om de duidelijkheid en leesbaarheid te optimaliseren.

4.5.2. Vragenlijst 2: posttest (leerlingen)

De tweede vragenlijst (zie Bijlage 6) begint eveneens met de unieke identificatiecode uit vragenlijst 1, waardoor beide vragenlijsten aan elkaar konden worden gekoppeld voor verdere analyse. Ze bestaat uit drie inhoudelijke blokken.

Het eerste blok mat de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de luistervaardigheidsoefening aan de hand van de *in-class engagement self-report scale*, ontwikkeld en gevalideerd door Fuller et al. (2018)³⁰. Deze schaal meet zowel actieve als gesimuleerde betrokkenheid; de items werden, net als de TAM-items, beantwoord op een vijfpunts-Likertschaal. Het tweede blok evalueerde de activiteit via een reeks gerichte vragen: open vragen over de positieve en negatieve aspecten van de oefening, een gesloten vraag op een vijfpunts-Likertschaal over de wens om in de toekomst een gelijkaardige activiteit te doen en een open motivering van die keuze. Het derde blok bestond uit exact dezelfde TAM-items als in vragenlijst 1, opnieuw voorgelegd als posttest, om een vergelijking vóór en na de interventie mogelijk te maken en de evolutie in de gepercipieerde acceptatie van TikTok als pedagogisch instrument te meten.

4.5.3. Semigestructureerde interviews (leerlingen)

Er werd gekozen voor een semigestructureerd interviewformaat omdat dit type interview een combinatie biedt van structuur via een vooraf vastgesteld kader van thema's en van flexibiliteit, doordat de interviewer de mogelijkheid heeft om door te vragen naargelang de antwoorden van de geïnterviewde (Razavieh et al., 2010, geciteerd in Mei & Aziz, 2022). Dit interview bestond uit tien vragen (zie Bijlage 7), vertaald en aangepast uit Mei en Aziz (2022), waarbij het vertaal- en validatieproces exact dezelfde procedure volgde als beschreven voor de TAM-vragenlijsten (zie Sectie 4.5.1).

²⁹ Deze pilootfase beoogde de duidelijkheid en begrijpelijkheid van de items te beoordelen (*face/content validity*), niet een voorafgaande schatting van hun betrouwbaarheid, waarvoor een steekproef van deze omvang ($n = 8$) ontoereikend zou zijn (Van Teijlingen & Hundley, 2001).

³⁰ Voor meer informatie over de *in-class engagement self-report scale* (Fuller et al., 2018) wordt verwezen naar Sectie 2.2.1. De oorspronkelijke vragenlijsten van Fuller et al. (2018) zijn opgenomen in Bijlage 1.1.

4.5.4. Semigestructureerde interviews (leerkrachten)

De drie deelnemende leerkrachten werden elk tweemaal geïnterviewd. Aangezien in de bestaande literatuur geen geschikt interviewinstrument beschikbaar was dat aansloot bij de doelstellingen van dit onderzoek en de doelgroep van leerkrachten, werd een eigen semigestructureerd interview opgesteld. De vragen werden daarbij afgestemd op de thema's en onderzoeksvragen uit de vragenlijsten voor de leerlingen, zodat de bevindingen van beide groepen met elkaar konden worden vergeleken.

Het eerste interview bestond uit zeven vragen verdeeld over drie onderdelen (zie Bijlage 8.1). Drie demografische vragen peilden naar de leeftijd, het aantal jaren onderwijservaring en de thuistaal van de leerkracht. Drie open vragen sloten aan bij de overeenkomstige vragen over TikTok-gebruik in vragenlijst 1 van de leerlingen. Tot slot werd één brede vraag gesteld over de eerste ideeën van de leerkracht over het gebruik van TikTok als pedagogisch hulpmiddel voor luistervaardigheid in het Nederlands.

Het tweede interview richtte zich op de evaluatie van de luistervaardigheidsoefening (zie Bijlage 8.2). De leerkracht werd onder meer bevraagd over de positieve en negatieve aspecten van de activiteit, aan de hand van vragen die parallel liepen met de overeenkomstige vragen uit vragenlijst 2 voor de leerlingen. Daarnaast werd gepeild naar de bereidheid om een gelijkaardige activiteit opnieuw te organiseren en naar de visie van de leerkracht op een eventuele structurele integratie van TikTok in het Nederlandsonderwijs.

4.6. Verloop en dataverzameling

De gegevensverzameling verliep in twee meetmomenten met daarvoor en daartussen een aantal voorbereidende stappen die de interventie vormgaven (zie Tabel 7 voor een schematisch overzicht).

		← 2 weken interval →			
Tijd (meetmomenten)		T1		T2	
Stappen (datums)	Voorbereiding van de interventie	Introductie en voormeting (9–17 maart)	Voorbereiding van de interventie (19 maart)	Fase 1: interventie (23 maart–03 april)	Fase 2: nameting (23 maart–03 april)
Beschrijving van de stappen	Eigen eerste selectie van de van de TikTok-video's op basis van de selectiecriteria	Leerlingen (n = 65) 1) Introductie van het onderzoek en doelstellingen 2) Uitleg van de instructies van de enquête 3) Vragenlijst 1: - demografische gegevens - persoonlijk TikTok-gebruik - bekijken van illustratieve video's - pre-TAM-vragenlijst	Vergadering met de leerkrachten voor de ontwikkeling van de luisteractiviteit: - definitieve selectie van de TikTok-video's - ontwikkeling van de luistertaak	Leerlingen (n = 65) 1) Herhaling van de doelstellingen van het onderzoek 2) Luisteractiviteit: - lezen en uitleg van de instructies en vragen - beluisteren en bekijken van de drie video's, met tijd om de vragen te beantwoorden - verbetering van de antwoorden	Leerlingen (n = 65) 1) Herhaling van de instructies van de enquête 2) Vragenlijst 2: - betrokkenheid tijdens de luisteractiviteit - evaluatie van de activiteit - post-TAM-vragenlijst [3] semigestructureerde interviews 1 (n = 12): - persoonlijk TikTok-gebruik - evaluatie van TikTok als pedagogisch hulpmiddel - pistes voor de integratie van TikTok in de klas
		Leerkrachten (n = 3) 1) Introductie van het onderzoek en doelstellingen 2) semigestructureerde interviews 1: - demografische gegevens - persoonlijk TikTok-gebruik - evaluatie van TikTok als pedagogisch hulpmiddel		Leerkrachten (n = 3) 1) Herhaling van de doelstellingen van het onderzoek 2) semigestructureerde interviews 2: - evaluatie van de activiteit - evaluatie van TikTok als pedagogisch hulpmiddel - pistes voor de integratie van TikTok in de klas	

Tabel 7: Schematisch overzicht van de dataverzameling en verloop

4.6.1. Voorbereiding van de interventie

Voorafgaand aan de eigenlijke dataverzameling werd het interventiemateriaal voorbereid. Een eerste selectie van TikTok-video's werd uitgevoerd volgens de criteria beschreven in Sectie 4.4.1. Vervolgens vond op 19 maart (tussen T1 en T2) een samenwerkingsvergadering van één uur plaats tussen de onderzoeker en de drie deelnemende leerkrachten. Tijdens deze bijeenkomst werden de voorgepreselecteerde video's samen bekeken, besproken en gesorteerd op niveaugeschiktheid. Per niveaugroep werden drie video's weerhouden. Op basis van deze definitieve selectie werden de luisterbegripsvragen gezamenlijk opgesteld (zie 4.4.2 voor een gedetailleerde beschrijving van dit proces).

4.6.2. Meetmoment 1: introductie en voormeting (9-17 maart)

Het eerste meetmoment (T1) vond plaats in de respectievelijke klassen en duurde ongeveer 25 minuten voor de leerlingen en 2 à 5 minuten voor de leerkrachten. Aangezien de

beschikbaarheid van de klassen varieerde, werd dit eerste meetmoment gespreid over de periode van 9 tot en met 17 maart. Alle instrumenten werden in het Frans afgenomen.

Aan het begin van dit moment werden de leerlingen en leerkrachten ingeleid in het onderzoek. De doelstellingen werden dus toegelicht en de ethische modaliteiten werden in herinnering gebracht. Vervolgens kregen de leerlingen gedetailleerde instructies voor het invullen van vragenlijst 1, waarna ze via een QR-code toegang kregen tot de online vragenlijst op het LimeSurvey-platform via hun eigen smartphone. Na het beantwoorden van de demografische vragen en de vragen over hun persoonlijk TikTok-gebruik werd de bevraging kort onderbroken voor een gezamenlijk kijkmoment. Daartoe werden vier illustratieve TikTok-video's geprojecteerd op het interactieve schoolbord zodat de leerlingen een eerste concrete indruk kregen van het soort Nederlandstalige TikTok-video's dat in dit onderzoek centraal staat. Daarna vulden ze het TAM-gedeelte van vragenlijst 1 als pretest in. Aan het einde van de les werden de leerkrachten individueel geïnterviewd (interview 1) in de klaslokaal en de gesprekken werden opgenomen.

4.6.3. Meetmoment 2: interventie en nameting (23 maart-3 april)

Om het *recall effect*³¹ te beperken, werd een minimuminterval van twee weken gerespecteerd tussen meetmoment 1 en meetmoment 2. Meetmoment 2 (T2) werd uitgevoerd in de periode van 23 maart tot en met 3 april en omvatte twee opeenvolgende fasen die in dezelfde les plaatsvonden.

In een eerste fase vond de interventie, met name de luisteractiviteit, plaats. Bij aanvang ontvingen de leerlingen een papieren formulier van één pagina met de luisterbegripsvragen en werden complexere woordenschatitems op het schoolbord genoteerd met hun vertaling. Voor de CLIL-klassen werd, in lijn met de onderdompelingsdidactiek die in deze klassen wordt gehanteerd, geen Franse vertaling voorzien. Het aantal beluisteringen en de aanwezigheid van pauzes werden niet op voorhand definitief vastgelegd, maar varieerden tijdens de interventie naargelang het niveau van de klas en de noden van de leerlingen (zie Tabel 8). De video's werden één voor één vertoond en na elke video kregen de leerlingen tijd om hun antwoorden schriftelijk te formuleren. Aan het einde volgde een klassikale correctie waarbij leerlingen

³¹ In onderzoek met herhaalde metingen wordt gewezen op het risico van zogenaamde *memory of recall effects*, waarbij respondenten zich hun eerdere antwoorden herinneren en deze uit een streven naar consistentie geheel of gedeeltelijk reproduceren. Volgens Van Meurs en Saris (1990) kan een langer tijdsinterval tussen twee afnames van een vragenlijst bijdragen tot het beperken van memory effects. Marx et al. (2003) tonen bovendien aan dat een interval tussen twee dagen en twee weken geschikt is om recall effects bij herhaalde metingen te verminderen.

beurtelings of door het opsteken van de hand de antwoorden gaven. Deze eerste fase duurde ongeveer 25 à 30 minuten.

Klas	Aantal woordenschatitems (met/zonder vertaling)	Aantal beluisteringen per video	Aantal beluisteringen met pauzes
4de, LM1, niet-CLIL	18 (met vertaling)	3	1
5de, LM2, niet-CLIL	18 (met vertaling)	3	1
5de, LM1, niet-CLIL	15 (met vertalingen)	2	1
5de, LM1, CLIL	12 (<u>zonder</u> vertaling)	2	/
6de, LM2, niet-CLIL	15 (met vertaling)	2	1
6de, LM1, niet-CLIL	12 (met vertaling)	2	/
6de, LM1, CLIL	9 (<u>zonder</u> vertaling)	1	/

Tabel 8: Organisatie van de luisteractiviteit per klas (aantal woordenschatitems, beluisteringen en pauzes)

Onmiddellijk aansluitend op de luistervaardigheidsoefening begon de tweede fase: de nameting. De leerlingen vulden vragenlijst 2 in via QR-code, wat ongeveer 25 minuten in beslag nam. Twaalf vrijwillige leerlingen, verspreid over de zeven klassen, namen vervolgens deel aan een individueel semigestructureerd interview van 5 à 12 minuten. Tot slot namen ook de drie leerkrachten deel aan interview 2, eveneens van 5 à 10 minuten. Alle hierboven vermelde interviews werden opgenomen in een klaslokaal, waarbij uitsluitend de interviewer en de geïnterviewde aanwezig waren.

4.7. Data-analysemethode

Elke stap van de dataverwerking hangt af van het type gegevens dat eraan ten grondslag ligt. Sectie 4.7.1 beschrijft daarom de verwerking van de kwantitatieve TAM-gegevens, van de voorbereiding en betrouwbaarheidsanalyse tot de vergelijkende toetsen tussen pretest en posttest en tussen onafhankelijke groepen. Sectie 4.7.2 gaat vervolgens in op de verwerking van de kwalitatieve interviewgegevens, van transcriptie en anonimisering tot de thematische ordening ervan.

4.7.1. Analyse van de kwantitatieve data

Vorbereitung van de gegevens

De data werden na afloop van de dataverzameling geëxporteerd vanuit LimeSurvey naar Excel, waar de codering van de ruwe antwoorden plaatsvond. Voorafgaand aan de statistische

verwerking werden de ingevoerde antwoorden gecontroleerd op onvolledigheid en op belangrijke inconsistenties ten opzichte van de doelstellingen van dit onderzoek, wat leidde tot de uitsluiting van enkele vragenlijsten³². De definitieve dataset ($n = 65$) diende vervolgens als basis voor alle hierna beschreven analyses. Voor elke leerling werd, per TAM-dimensie en per meetmoment, een samengestelde score berekend als het gemiddelde van de bijbehorende items.

Alle statistische analyses werden uitgevoerd met jamovi (The jamovi project, 2025), dat gebruikmaakt van de statistische programmeertaal R als rekenmotor (R Core Team, 2025).

Betrouwbaarheidsanalyse

De interne consistentie van elke TAM-subschaal werd voor beide meetmomenten afzonderlijk onderzocht aan de hand van Cronbachs alfacoefficiënt, berekend met de *Reliability Analysis*-module van jamovi, die op haar beurt steunt op het R-package *psych* (Revelle, 2025). Naast de globale alfawaarde per subschaal werden ook de item-restcorrelatie en de alfawaarde bij verwijdering van elk item (“*alpha if item dropped*”) gerapporteerd, om eventuele problematische items te identificeren. Een waarde van $\alpha \geq 0,70$ werd als ondergrens voor een aanvaardbare betrouwbaarheid gehanteerd (Nunnally, 1978). Subschalen die deze drempel niet haalden, worden verderop in de discussiesectie als methodologische kanttekening besproken. Dezelfde procedure werd ook toegepast op de zes-items schaal voor gepercipieerde betrokkenheid van Fuller et al. (2018).

Vergelijkende analyse tussen pretest en posttest (TAM)

De evolutie van elke TAM-dimensie tussen pre- en posttest werd getoetst met een gepaarde t-toets (*Paired Samples T-Test*, $n = 65$) met bilaterale hypothesen ($H_0: \mu_{\text{pre}} = \mu_{\text{post}}$; $H_1: \mu_{\text{pre}} \neq \mu_{\text{post}}$) en een significantieniveau van 0,05. Voor elke dimensie werden de t-waarde, de vrijheidsgraden ($df = 64$) en Cohens d als effectgrootte maat gerapporteerd.

De normaliteitsveronderstelling van de verschillscores werd per dimensie gecontroleerd met de Shapiro-Wilktoets. Waar deze veronderstelling werd geschonden, werd ter controle een niet-parametrische Wilcoxon signed-ranktoets toegevoegd aan dezelfde analyse. Als effectgrootte maat bij deze niet-parametrische toets werd de rank-biserial correlatie

³² De eerste dataverzameling leverde 84 antwoorden op, terwijl de tweede 72 antwoorden opleverde. Sommige leerlingen waren afwezig tijdens T2, terwijl anderen de vragenlijst niet volledig of niet naar behoren hadden ingevuld. In beide gevallen werden de betreffende antwoorden buiten beschouwing gelaten bij de definitieve selectie.

gerapporteerd, berekend volgens de “*simple difference formula*” van Kerby (2014), zoals standaard geïmplementeerd in jamovi.

Vergelijkende analyse tussen onafhankelijke groepen

Zoals eerder aangehaald in het theoretisch kader of in de vorige secties van dit hoofdstuk, kunnen het onderwijstraject (CLIL vs. niet-CLIL), het leertraject Nederlands (LM1 vs. LM2) en de persoonlijke gebruiksfrequentie van TikTok (niet-gebruiker vs. gebruiker) mogelijk een invloed hebben op de percepties van leerlingen. Deze drie kenmerken worden dan ook, op exploratieve wijze, als onafhankelijke groepsindelingen in de analyse betrokken, telkens toegepast op TAM-scores (pretest, posttest en het verschil tussen beide). Omdat deze groepen niet even groot zijn (bijvoorbeeld 16 CLIL- tegenover 49 niet-CLIL-leerlingen, of 13 nooit-gebruikers tegenover 52 gebruikers), wordt dit reeds als aandachtspunt voor de latere interpretatie van de resultaten vermeld.

Voor deze drie vergelijkingen werd telkens een t-toets voor onafhankelijke steekproeven volgens Welch gehanteerd (*Independent Samples T-Test*, Welch’s t), aangezien de vergeleken groepen sterk verschillende omvang hadden (bijvoorbeeld 16 tegenover 49 leerlingen voor CLIL/niet-CLIL) en de gelijkheid van variantie niet in alle gevallen kon worden verondersteld. Dit werd bevestigd door de Levene-toets die voor een aantal dimensies (o.a. pre-ATU en post-ATU bij de vergelijking LM1/LM2) een significante schending van de variantiegelijkheid aangaf, wat de keuze voor Welch’s t boven de klassieke Student’s t rechtvaardigt. Cohens d werd gerapporteerd als effectgrootte maat.

Ter controle van de robuustheid van deze bevindingen werd voor elke vergelijking bijkomend een niet-parametrische Mann-Whitney U-toets uitgevoerd, met de rank-biseriale correlatie als effectgrootte maat (Kerby, 2014).

4.7.2. Analyse van de kwalitatieve data

De kwalitatieve data bevatten enerzijds de antwoorden op de open evaluatievragen uit vragenlijst 1 en anderzijds de individuele interviews.

De antwoorden op de open evaluatievragen werden thematisch geanalyseerd, waarbij vooral werd gelet op de positieve en negatieve punten die de deelnemers aanhaalden over de luisteractiviteit. Op basis hiervan werden ook een aantal betekenisvolle citaten geselecteerd ter illustratie van de resultaten.

De interviews, opgenomen via de dictafoonfunctie van mijn persoonlijke smartphone, werden na afloop overgezet naar een computer. De audiobestanden werden vervolgens getranscribeerd met behulp van TurboScribe, een AI-gestuurde transcriptiedienst. Elke transcriptie werd daarna een eerste keer grondig nagelezen, gelijktijdig met een herbeluistering van het overeenkomstige audiobestand, om termen die door de AI verkeerd waren geïdentificeerd te corrigeren. De volledige, herziene transcripties zijn terug te vinden in Bijlage 9 (samen met de datums waarop de interviews plaatsvonden). Bij een tweede beluistering en herlezing van de transcripties werden de gegevens vervolgens per thema of per vraag geordend in Excel, waarbij relevante citaten van de deelnemers werden geselecteerd.³³

4.8. Etische overwegingen

Het voorliggende onderzoek werd uitgevoerd met naleving van de ethische principes die gelden voor wetenschappelijk onderzoek met menselijke deelnemers, waaronder minderjarigen in een schoolcontext.

Voorafgaand aan het onderzoek werd een formele aanvraag tot toestemming ingediend bij de directie van de betrokken onderwijsinstelling (zie Bijlage 10). Daarin werden de doelstellingen van de enquête, het verloop van de activiteiten, de aard van de verzamelde gegevens en de voorwaarden voor deelname toegelicht. Ook werd benadrukt dat deelname vrijwillig was en dat terugtrekking op elk moment mogelijk was zonder gevolgen voor de schoolloopbaan van het kind.

Aangezien de deelnemers minderjarig waren, werd vooraf een schriftelijke ouderlijke toestemming verspreid (zie Bijlage 11). Daarin werden de doelstellingen van het onderzoek, het verloop van de activiteiten, de aard van de verzamelde gegevens, de afwezigheid van specifieke risico's en de anonimiteit en vertrouwelijkheid toegelicht. Daarnaast werd vermeld dat deelname volledig vrijwillig was en dat terugtrekking op elk moment mogelijk bleef, zonder motivering en zonder gevolgen voor de schoolloopbaan van het kind. Enkel leerlingen met een ondertekende ouderlijke toestemming werden in het onderzoek opgenomen.

Ook de leerlingen werden vooraf geïnformeerd over de doelstellingen en het verloop van het onderzoek. Voor het invullen van de vragenlijst ondertekenden zij een afzonderlijk

³³ Bij het overnemen van de citaten in de tekst van deze masterproef werd als volgt te werk gegaan: voor de schriftelijke antwoorden op de open evaluatievragen werden enkel typ- en taalfouten gecorrigeerd, met het oog op een duidelijkere presentatie in het resultatengedeelte. Voor de interviews werden daarnaast bepaalde stopwoorden (zoals “bah”, “euh”, “quoi”) verwijderd, om overbelasting van de tekst te vermijden. Waar nodig werd een verduidelijkend woord tussen niet-cursieve vierkante haken toegevoegd om het citaat begrijpelijker te maken.

formulier voor geïnformeerde toestemming (zie Bijlage 12). Daarbij werd benadrukt dat deelname vrijwillig was, dat zij bepaalde vragen mochten overslaan en dat zij hun deelname op elk moment konden stopzetten. Bovendien werd verduidelijkt dat hun antwoorden geen invloed zouden hebben op hun schoolresultaten of beoordeling.

De vragenlijsten werden anoniem afgenomen en bevatten geen identificerende persoonsgegevens. Bij de data-analyse werd tevens aandacht besteed aan mogelijke indirecte identificatie. De gegevens worden uitsluitend in het kader van deze masterproef gebruikt en niet nominatief verspreid. Voor de koppeling van pretest en posttest gebruikten de leerlingen een unieke identificatiecode, die geen identificatie van de deelnemers mogelijk maakte.

Naast de vragenlijsten werden met een aantal leerlingen vrijwillige semigestructureerde interviews afgenomen ter kwalitatieve verdieping van de kwantitatieve gegevens. Deelname aan de interviews stond los van de vragenlijst en de leerlingen werd niet gevraagd hun vragenlijstcode mee te delen.

De namen van derden die tijdens de interviews ter sprake kwamen, werden achteraf uit de transcripties verwijderd. Ook werd contextuele informatie die een leerling of leerkracht rechtstreeks of onrechtstreeks herkenbaar kon maken, verwijderd of geherformuleerd. Bij de verwerking van de gegevens werden eveneens de voornamen van de leerlingen en de achternamen van de leerkrachten vervangen door fictieve namen om hun anonimiteit te waarborgen. Meisjes kregen daarbij een andere vrouwelijke naam en jongens een andere mannelijke naam toegewezen; de leerkrachten kregen elk een andere achternaam. De toegekende namen volgen bovendien een alfabetische logica die overeenstemt met de volgorde van deelname.

De audio-opnames werden gemaakt en bewaard op een persoonlijke iPhone en een pc, beide beveiligd met een toegangscode en, waar van toepassing, biometrische authenticatie. De toestellen zijn uitsluitend toegankelijk voor de onderzoeker. De audiobestanden werden niet met derden gedeeld en uitsluitend voor de interviewanalyse gebruikt. Na goedkeuring van de masterproef worden zij definitief verwijderd.

Gedurende het onderzoeksproces werd gestreefd naar wetenschappelijke neutraliteit en objectiviteit. De onderzoeker verbond zich ertoe de antwoorden van de deelnemers niet te beïnvloeden en de gegevens op een rigoureuze en onpartijdige manier te analyseren. Daarbij werd gereflecteerd over mogelijke vertekeningen, onder meer als gevolg van de schoolcontext of een reeds bestaande relatie tussen onderzoeker en leerlingen.

HOOFDSTUK 5: RESULTATEN

Dit hoofdstuk presenteert de resultaten van het onderzoek per actorgroep. In Sectie 5.1 worden de resultaten van de leerlingen besproken, gevolgd door die van de leerkrachten in Sectie 5.2. De interpretatie en vergelijking van deze bevindingen komen aan bod in Hoofdstuk 6.

5.1. Percepties van de leerlingen

In deze sectie staan percepties van de leerlingen centraal. Sectie 5.1.1 focust op de perceptie van de concrete luisteractiviteit en belicht zowel de gepercipieerde betrokkenheid als de voor- en nadelen die door de leerlingen werden vermeld. Sectie 5.1.2 beschrijft vervolgens of en hoe de algemenere perceptie van TikTok als leermiddel voor luistervaardigheid evolueerde ten gevolge van de interventie door middel van de vier TAM-dimensies. Sectie 5.1.3 schetst ten slotte de algemenere aandachtspunten en suggesties die de leerlingen, los van de concrete activiteit, formuleerden over het gebruik van TikTok als leerinstrument. Binnen elk van deze deelvragen worden de resultaten telkens verdeeld naargelang hun kwantitatief of kwalitatief karakter, waarbij beide types gegevens telkens met elkaar in dialoog worden gebracht.

5.1.1. Perceptie van de concrete luisteractiviteit

Kwantitatieve analyse

De gepercipieerde betrokkenheid van de leerlingen werd eerst kwantitatief gemeten via de zes-items schaal van Fuller et al. (2018), zoals weergegeven in Tabel 9. De gemiddelden van de vier positief geformuleerde items liggen consistent boven het middelpunt van de vijfpuntenschaal, terwijl de gemiddelden van de twee negatief geformuleerde items daar duidelijk onder liggen. Dit getuigt van een over het algemeen hoge mate van gepercipieerde betrokkenheid. De leerlingen rapporteren weinig neiging om te doen alsof ze deelnamen ($M = 1,32$) of om zich ontmoedigd te voelen ($M = 1,62$), terwijl ze hun aandacht ($M = 4,42$), plezier ($M = 3,85$) en de toepassing van een nieuwe denkwijze ($M = 4,14$) hoog inschatten. Item 5 (“de activiteit heeft echt bijgedragen aan mijn leren”) scoorde het laagst van de vier positieve items ($M = 3,48$), wat erop kan wijzen dat de leerlingen de leerwinst van de activiteit lager inschatten dan hun emotionele en gedragsmatige betrokkenheid.

Stelling (vertaald uit het Frans)	Formulering	M	SD
1. Ik besteedde mijn volledige aandacht aan de activiteit	Positief	4,42	0,77
2. Ik deed alsof ik deelnam	Negatief	1,32	0,66
3. Ik heb ervan genoten om nieuwe dingen te leren	Positief	3,85	0,83
4. Ik voelde me ontmoedigd	Negatief	1,62	0,76
5. De activiteit heeft echt bijgedragen aan mijn leren	Positief	3,48	0,95
6. Ik probeerde een nieuwe aanpak of manier van denken over de inhoud	Positief	4,14	0,92

Tabel 9: Gepercipieerde betrokkenheid per item ($n = 65$)

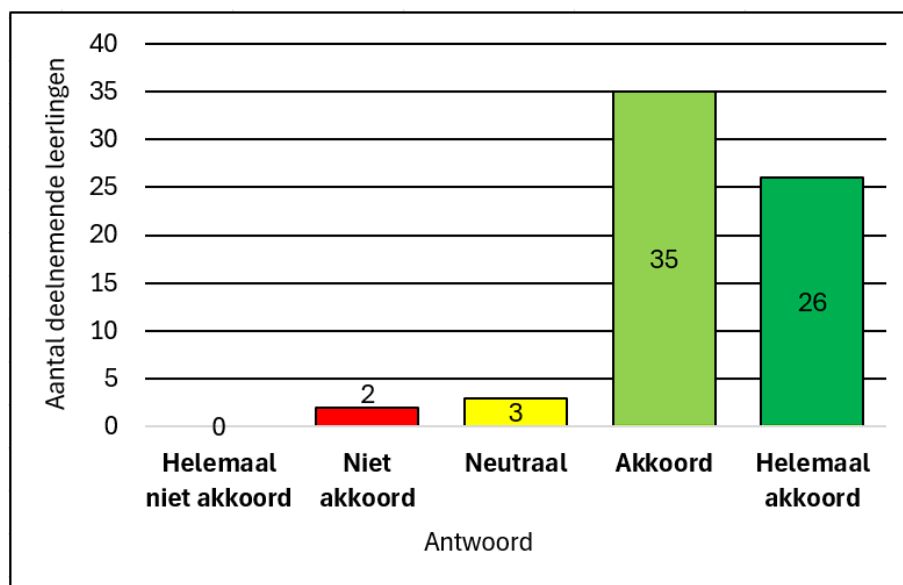
De totale betrokkenheidsscore werd verkregen volgens de formule van Fuller et al. (2018): de som van de positief geformuleerde items minus de som van de negatief geformuleerde items. De gemiddelde score bedroeg dus $M = 12,95$ ($SD = 2,75$) (zie Tabel 10) op een theoretisch bereik van -6 tot 18, wat een overwegend hoge betrokkenheid tijdens de activiteit bevestigt. Het werkelijk gepercipieerde bereik in de steekproef liep van 3 tot 18, wat erop wijst dat geen enkele leerling zich in de sterk negatieve zone van de schaal bevond. De interne consistentie van de schaal bedroeg $\alpha = 0,56$, een lagere waarde dan de door Fuller et al. (2018) gerapporteerde alfawaarden (0,70 tot 0,81 per deelsteekproef, $\alpha = 0,79$ gepoold). De item-restcorrelaties tonen aan dat item 6 (“ik probeerde een nieuwe aanpak...”) de voornaamste oorzaak van deze lage waarde is ($r = 0,06$; $\alpha = 0,63$ bij verwijdering). Een verkenning van alle mogelijke deelverzamelingen van items bereikte evenwel in geen enkel geval de drempel van 0,70, wat eerder op een structurele beperking van de schaal dan op een geïsoleerd probleemitem lijkt te wijzen. Deze structurele zwakte kan mogelijk verklaard worden door de vertaling van de items, de kleinere steekproefomvang en de andere onderzoekscontext (secundair onderwijs versus hoger onderwijs). De volledige, oorspronkelijke schaal werd dan ook behouden voor alle verdere analyses.

Kenmerk	Waarde
M	12,95
SD	2,75
Theoretisch bereik	-6 tot 18
Gepercipieerd bereik	3 tot 18
Cronbachs α	0,56

Tabel 10: Totale betrokkenheidsscore en betrouwbaarheid van de schaal ($n = 65$)

Op de vraag of de leerlingen zouden willen dat hun leerkrachten Nederlands in de toekomst opnieuw een gelijkaardige activiteit zouden organiseren, gaf een grote meerderheid een positief antwoord (Figuur 4): 92,3% ($n = 60$) antwoordde “akkoord” of “helemaal akkoord”, tegenover slechts 3,1% ($n = 2$) die “niet akkoord” waren en geen enkele leerling die “helemaal niet

akkoord” aangaf ($M = 4,28$; $SD = 0,70$; mediaan = 4). Deze uitgesproken positieve respons duidt op een sterk draagvlak bij de leerlingen voor een herhaling van dit type activiteit en sluit aan bij de eveneens hoge betrokkenheidsscore die eerder in deze paragraaf werd gerapporteerd.



Figuur 4: Bereidheid tot herhaling van de activiteit ($n = 65$)

Kwalitatieve analyse

Om deze kwantitatieve bevindingen nader te duiden en te verklaren, werden de open evaluatievragen onderworpen aan een thematische analyse gericht op de positieve en de negatieve aspecten die de leerlingen aan de activiteit toeschreven (zie respectievelijk Tabel 11 en Tabel 12). Hierbij werden uitsluitend de fragmenten opgenomen die specifiek betrekking hebben op de concrete activiteit. Uitspraken die eerder een algemene houding ten opzichte van TikTok als platform weerspiegelden, worden afzonderlijk besproken in Sectie 5.1.3.

Vermeld (positieve) kenmerken	Aantal vermeldingen	Voorbeelden
Innovatieve leermethode / eigentijdse aanpak	23	“ça change de ce qu’on fait d’habitude”
		“Une approche plus nouvelle et au goût du jour pour nous”
Kort formaat bevordert de concentratie / aandacht	22	“les vidéos sont courtes donc c’est plus simple d’accrocher”
		“J’ai également l’impression que j’étais plus concentrée pendant un plus long moment par rapport à d’habitude”
Visuele ondersteuning bevordert het (contextuele) begrip.	19	“Avec des images on comprend mieux ce qu’ils disent”
		“les images aident à mieux comprendre la situation”
Speels karakter (minder schools): motiverender / aantrekkelijker	18	“C’est une manière moins scolaire donc plus captivante d’apprendre le néerlandais”
		“ça peut nous aider à la compréhension à l’audition tout en s’amusant”

Aansluiting bij de leefwereld van leerlingen (formaat en inhoud)	8	<i>“ce genre d’exercice est plus d’actualité pour notre génération”</i>
		<i>“Ça parle plus aux élèves, car ils connaissent TikTok”</i>
		<i>“Une façon d’apprendre qui me parle (TikTok), je peux regarder des vidéos comme ça chez moi, des thèmes qui me parlent”</i>
Authenticiteit / blootstelling aan authentieke accenten	6	<i>“Les choses apprises et vues sont réelles”</i>
		<i>“on découvre plus d’accents avec cette méthode-ci”</i>
Verwerving van nieuwe woordenschat	5	<i>“On a pu apprendre de nouveaux termes en néerlandais que l’on ne connaissait pas auparavant”</i>

Tabel 11: Vermelde positieve kenmerken van de TikTok-luisteractiviteit volgens de leerlingen (n=65)

Onder de positieve aspecten kwam het meest naar voren dat de activiteit, in vergelijking met de klassieke luisteroefeningen waaraan de leerlingen gewend zijn, als een innovatieve en eigentijdse leermethode werd ervaren (n = 23). De leerlingen omschrijven de TikTok-activiteit hierbij soms als *“plus moderne”* of *“parlante”* en verwijzen ook naar een aansluiting bij hun leefwereld, zowel wat het formaat als de inhoud betreft (n = 8) (*“Une approche plus nouvelle et au goût du jour pour nous”*). Het korte formaat van de video’s wordt frequent aangehaald als een factor die de concentratie en aandacht van de leerlingen stimuleert (n = 22). Vervolgens wordt ook de ondersteunende rol van het beeldmateriaal bij het begrip vaak vermeld (n = 19). De leerlingen geven hierbij aan dat dit visuele aspect hen helpt om de context van het gesproken fragment beter te begrijpen. Ook het speelse, minder schoolse karakter van de activiteit (n = 18) werd door een deel van de leerlingen als *“motivant”* en *“captivant”* gepercipieerd (*“C’est une manière moins scolaire donc plus captivante d’apprendre le néerlandais”*). In iets mindere, maar niettemin opmerkelijke mate vermelden verschillende leerlingen de authenticiteit van de video’s (n = 6), met name het feit dat de inhoud aansluit bij realistische taalgebruikssituaties en hen blootstelt aan verschillende accenten. Ook de mogelijkheid om nieuwe woordenschat te verwerven wordt door verschillende leerlingen gewaardeerd (n = 5).

Vermeld (negatieve) kenmerken	Aantal vermeldingen	Voorbeelden
Te snel spreektempo	21	<i>“les personnes parlent parfois trop vite c’est donc plus compliqué de comprendre”</i>
Moeilijk verstaanbaar accent	11	<i>“Certains accents n’étaient pas fort compréhensibles”</i>
Te moeilijke (woorden of uitdrukkingen) voor minder taalvaardige leerlingen	6	<i>“La difficulté à comprendre certains mots”</i>
		<i>“j’ai un trop mauvais niveau pour comprendre les vidéos”</i>
Het beeld leidt de aandacht af van het geluid	3	<i>“On porte plus notre attention sur les images que sur ce que la personne dit”</i>
Geluidskwaliteit van het luistermateriaal	2	<i>“Le seul point négatif est le son qui des fois nous empêche de bien comprendre certaines choses”</i>
Informatieoverbelasting	2	<i>“Beaucoup d’infos en peu de temps”</i>

Tabel 12: Vermelde negatieve kenmerken van de TikTok-luisteractiviteit volgens de leerlingen (n=65)

Onder de negatieve aspecten die werden aangehaald, domineerde duidelijk de moeilijkheidsgraad van het gesproken taalgebruik: een te snel spreektempo ($n = 21$) en een moeilijk verstaanbaar accent ($n = 11$) werden het vaakst gerapporteerd. Slechts een beperkt aantal leerlingen ($n = 2$) wees daarnaast op de geluidskwaliteit van het materiaal als bijkomende factor die hun begrip bemoeilijkte. Spreektempo en accent werden bovendien opvallend vaak in combinatie door dezelfde leerlingen vermeld, wat erop wijst dat deze twee factoren voor hen sterk met elkaar verweven zijn als gezamenlijke bron van begripsmoeilijkheden. Eén leerling nuanceerde deze vaststelling opmerkelijk genoeg zelf, door het hoge spreektempo eerder als een leerkans dan als een belemmering te beschouwen: *“Parfois, comme ce sont des vidéos faites par les natifs, ils parlent très très très vite. Mais c’est pas vraiment négatif car ça nous exerce à un débit de parole plus élevé.”* Deze nuance illustreert dat eenzelfde kenmerk van het materiaal door verschillende leerlingen op uiteenlopende wijze kan worden geïnterpreteerd.

Verder gaf een kleiner, maar niet te verwaarlozen aantal leerlingen ($n = 6$) aan dat de moeilijkheidsgraad van het materiaal te hoog lag voor minder taalvaardige leerlingen. Enkele leerlingen ($n = 3$) wezen daarnaast op een effect waarbij het beeldmateriaal de aandacht afleidde van het geluid. Het begrip zou hierbij te veel op de beelden steunen eerder dan op het gesproken taalgebruik zelf, iets wat de ontwikkeling van de luistervaardigheid als dusdanig zou kunnen ondermijnen. Deze afhankelijkheid van visuele informatie kan eveneens leiden tot een vorm van cognitieve overbelasting, een aspect dat door andere leerlingen afzonderlijk werd aangehaald ($n = 2$). Meer algemeen tonen deze bevindingen aan dat eenzelfde kenmerk van TikTok als luistermateriaal door leerlingen tegelijk een ondersteunende én een belemmerende functie kan vervullen. Deze tegenstrijdigheden worden verder uitgediept in de volgende secties van de resultaten.

Tot slot valt op te merken dat tien leerlingen expliciet aangaven geen enkel negatief aspect te kunnen toeschrijven aan de activiteit (*“Y’en a pas, je trouve ça top”*). Meer algemeen komen de positieve aspecten van de activiteit dan ook duidelijker naar voren dan de negatieve. Dit weerspiegelt zich ook in de overwegend positieve antwoorden op de wens tot herhaling van de activiteit (zie Figuur 4), waardoor de motivering grotendeels teruggrijpt naar de reeds vermelde positieve kenmerken (zie Tabel 11). Enkele andere antwoorden zijn niettemin het vermelden waard. Zo blijkt bij sommige deelnemers een lichte terughoudendheid, zoals bij de leerling die aangaf: *“Je trouve qu’on pourrait être rapidement distrait si on le fait par exemple chacun de notre côté sur les réseaux sociaux mais si c’est fait au tableau pourquoi pas.”* Deze leerling geeft hiermee aan dat de activiteit zijn/haar goedkeuring wegdraagt op voorwaarde dat

ze klassikaal, onder begeleiding van de leerkracht, verloopt. Slechts één leerling noemde tevens het Nederlands als negatief aspect van de activiteit, wat aangeeft dat de doeltaal voor deze leerling een obstakel bleef. Andere leerlingen brachten dan weer positieve elementen aan die nog niet eerder aan bod kwamen, zoals de mogelijke meerwaarde voor de woordenschatbeheersing en de mondelinge taalvaardigheid: *“On pourra beaucoup plus se diversifier au niveau de notre vocabulaire et être beaucoup plus à l’aise si on doit parler avec des vrais néerlandophones.”* Deze leerling verbindt ook de activiteit expliciet met toekomstig, rechtstreeks contact met Nederlandstaligen en ziet er dus een bredere meerwaarde in die verder reikt dan de luistervaardigheid alleen. Ten slotte onderstrepen sommigen vooral het contrast met de klassieke lesaanpak: *“En effet, ça change de d’habitude. Ça nous permet d’entendre du néerlandais un peu plus familier.”* Met deze opmerking wordt benadrukt dat de video’s de leerders ook in contact brengen met andere taalregisters dan die waarmee ze meestal op school worden geconfronteerd.

5.1.2. Evolutie van de algemene perceptie van TikTok als luistermiddel

Naast de perceptie van de concrete activiteit werd ook nagegaan of en hoe de algemene perceptie van TikTok als leermiddel voor luistervaardigheid evolueerde ten gevolge van de interventie. Kwantitatief gebeurde dit aan de hand van de TAM-vragenlijst, afgenomen zowel vóór (pretest) als na (posttest) de luisteractiviteit. Kwalitatief werd dit aangevuld met de semigestructureerde interviews, waarvan de relevante fragmenten per TAM-component werden geordend om de kwantitatieve bevindingen te verklaren en te nuanceren.

Kwantitatieve analyse

Alvorens de resultaten te bespreken, moet eerst de interne consistentie van elke subschaal worden gecontroleerd aan de hand van Cronbachs alfa (zie Tabel 13).

Dimensie	α pre	α post
PEU	0,50	0,70
PU	0,46	0,53
ATU	0,75	0,81
BIU	0,81	0,82

Tabel 13: Cronbachs alfa per TAM-dimensie (pretest en posttest, $n = 65$)

De interne consistentie was goed tot zeer goed voor ATU en BIU (α tussen 0,75 en 0,82) en bereikte een acceptabel niveau voor post-PEU ($\alpha = 0,70$). De alfawaarden voor pre-PEU en voor beide PU-metingen bleven onder de conventionele ondergrens van 0,70, wat op een beperkte interne consistentie van deze subschalen wijst. Dit wordt verder toegelicht als

methodologische beperking in de discussie en dient bij de interpretatie van de PEU- en PU-resultaten in gedachten te worden gehouden.

Wat het PEU betreft, scoorden de items die peilen naar de technische toegankelijkheid van het platform (items 2, 3 en 4) reeds vóór de interventie relatief hoog (zie Tabel 14). Item 5, dat peilt naar de duidelijkheid en begrijpelijkheid van het leerproces zelf, scoorde daarentegen opvallend het laagst op de pretest ($M = 2,63$) en steeg tegelijk het sterkst na de interventie. De concrete ervaring met de activiteit lijkt met andere woorden vooral de aanvankelijke twijfel over de begrijpelijkheid van het leerproces te hebben verminderd.³⁴

PEU-items (stelling vertaald uit het Frans)	M pre	SD pre	M post	SD post
1. Ik denk dat het gemakkelijk zou zijn om Nederlandstalige TikTok-content te volgen en me erop te concentreren.	3,20	1,16	3,52	1,17
2. Ik denk dat TikTok zich goed zou lenen tot het leren van Nederlands, op elk moment en op elke plaats.	3,65	0,93	3,80	0,97
3. Ik denk dat het eenvoudig zou zijn om toegang te krijgen tot Nederlandstalige TikTok-video's.	3,80	1,11	3,78	1,12
4. Ik denk dat TikTok gemakkelijk toegankelijk zou zijn om Nederlands te leren.	3,74	1,05	3,86	0,95
5. Mijn leerproces van het Nederlands via TikTok zou duidelijk en begrijpelijk zijn.	2,63	1,02	3,23	1,16
6. Het zou mij gemakkelijk vallen om te leren hoe ik TikTok kan gebruiken om Nederlands te leren.	3,80	1,23	3,65	1,20

Tabel 14: PEU-items en scores (pretest/posttest, $n = 65$)

Binnen de PU-dimensie blijven de scores over alle vier items relatief hoog, zowel op de pretest als op de posttest (zie Tabel 15). Item 1, dat rechtstreeks verwijst naar de kernvaardigheid van dit onderzoek, scoort reeds vóór de interventie het hoogst ($M = 4,46$) en blijft dit ook na de activiteit doen ($M = 4,20$), ondanks een lichte daling die mogelijk kan wijzen op een relativering van de aanvankelijk hooggespannen verwachtingen na de ervaring met de effectieve moeilijkheidsgraad van authentiek luistermateriaal. Items 2 en 4 waren de enige die een lichte stijging vertonen. De stijging was het duidelijkst bij Item 2 dat peilt naar de blootstelling aan verschillende accenten. Dit sluit aan bij de kwalitatieve bevinding dat leerlingen de authentieke accenten ook als een sterk punt van de activiteit beschouwden. Item 3 (natuurlijkere, authentiekere taalverwerving) daalt daarentegen het sterkst binnen deze dimensie, wat op eenzelfde relativering kan wijzen als bij Item 1. Item 4 (contact met moedertaalsprekers) scoort

³⁴ Deze verschuivingen op itemniveau blijven beschrijvend van aard. Enkel op het niveau van de samengestelde TAM-score werd formeel statistisch getoetst (zie de gepaarde t-toetsen verderop in deze paragraaf); de hierna beschreven stijgingen en dalingen op itemniveau, ook in de bespreking van PU, ATU en BIU, moeten dan ook als indicatieve tendensen worden gelezen, niet als afzonderlijk geteste effecten.

ten slotte, zowel vóór als na de interventie, het laagst van de vier items. Dit doel sluit minder nauw aan bij de concrete klaservaring dan de taal zelf, waardoor leerlingen de link met hun eigen leerproces mogelijk wat minder onmiddellijk voelen.

PU-items (stelling vertaald uit het Frans)	M pre	SD pre	M post	SD post
1. TikTok kan lerenden helpen hun luistervaardigheid in het Nederlands te ontwikkelen.	4,46	0,50	4,20	0,73
2. TikTok kan lerenden helpen vertrouwd te raken met verschillende accenten van het Nederlands.	4,31	0,79	4,37	0,60
3. TikTok kan lerenden helpen om het Nederlands op een natuurlijkere en authentiekere manier te leren.	4,17	0,72	3,97	0,97
4. TikTok kan lerenden helpen taalbarrières te overwinnen en in contact te komen met Nederlandstaligen.	3,65	1,04	3,66	1,05

Tabel 15: PU-items en scores (pretest/posttest, n = 65)

Wat de ATU betreft, scoren de vijf items zowel op de pretest als op de posttest positief (M tussen 3,63 en 4,00; zie Tabel 16) en blijven ze na de interventie relatief stabiel, met uitzondering van een lichte maar waarneembare daling bij Item 1. Deze stabiliteit hangt mogelijk samen met de sterke semantische verwantschap tussen de vijf items die elk op een licht andere manier eenzelfde algemene, positieve houding tegenover het gebruik van TikTok bevragen.

ATU-items (stelling vertaald uit het Frans)	M pre	SD pre	M post	SD post
1. Het ontwikkelen van mijn luistervaardigheid in het Nederlands via TikTok zou aangenaam zijn.	4,00	0,90	3,86	0,93
2. Het ontwikkelen van mijn luistervaardigheid in het Nederlands via TikTok zou een goed idee zijn.	3,88	0,98	3,89	0,89
3. Ik zou TikTok graag gebruiken om mijn luistervaardigheid in het Nederlands te leren en te verbeteren.	3,68	1,06	3,63	1,07
4. Ik zou enthousiast zijn om TikTok te gebruiken om mijn luistervaardigheid in het Nederlands in de toekomst verder te verbeteren.	3,85	1,00	3,95	0,87
5. Het ontwikkelen van mijn luistervaardigheid in het Nederlands via TikTok zou een verstandig idee zijn.	3,77	1,04	3,74	1,00

Tabel 16: ATU-items en scores (pretest/posttest, n = 65)

Binnen de BIU-schaal stijgen de scores op alle items lichtjes na de interventie, behalve Item 4 (meer tijd op TikTok investeren voor het persoonlijke gebruik), dat licht daalt (zie Tabel 17). Zowel op de pretest als op de posttest liggen enkel Item 1 (TikTok aanbevelen aan vrienden) en Item 2 (TikTok als één van de hulpmiddelen voor het eigen, persoonlijke gebruik) boven het middelpunt van de schaal (3), terwijl Items 3, 4 en 5, die respectievelijk peilen naar frequent persoonlijk gebruik, een grotere persoonlijke tijdsinvestering en TikTok als persoonlijke eerste keuze, op beide meetmomenten onder dit middelpunt blijven.

BIU-items (stelling vertaald uit het Frans)	M pre	SD pre	M post	SD post
1. Ik ben van plan TikTok aan te bevelen aan mijn vrienden om hun luistervaardigheid in het Nederlands te ontwikkelen.	3,25	1,16	3,26	1,09
2. Ik ben van plan TikTok te gebruiken als een van mijn hulpmiddelen om mijn luistervaardigheid in het Nederlands te verbeteren.	3,00	1,19	3,14	1,18
3. Ik ben van plan TikTok regelmatig te gebruiken om mijn luistervaardigheid in het Nederlands te oefenen.	2,77	1,13	2,86	1,20
4. Ik ben van plan meer tijd op TikTok door te brengen om mijn luistervaardigheid in het Nederlands te versterken.	2,29	1,04	2,22	1,18
5. Ik ben van plan TikTok mijn eerste keuze te maken om mijn luistervaardigheid in het Nederlands te ontwikkelen.	2,02	1,02	2,23	1,18

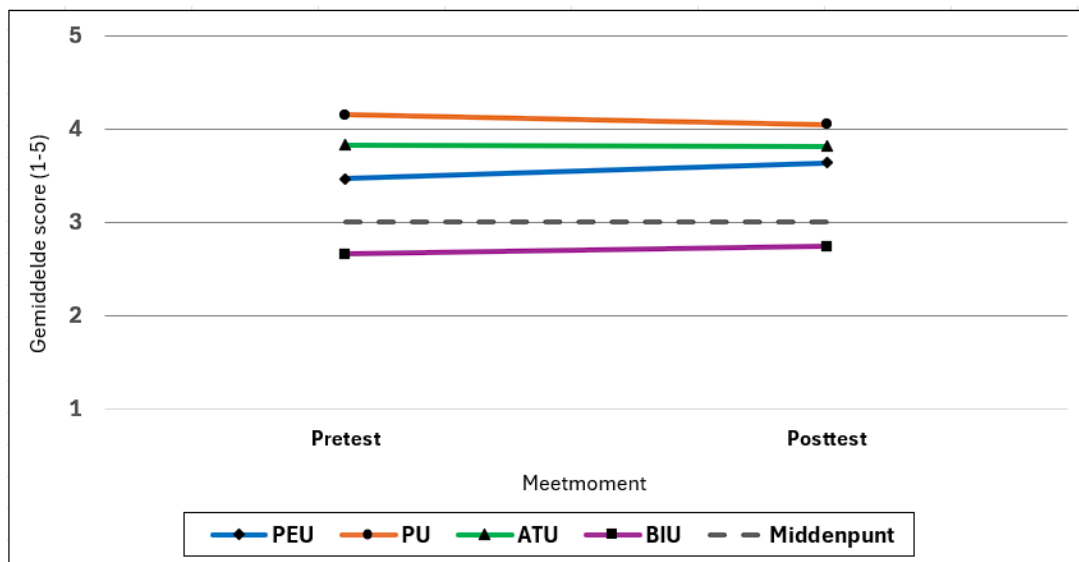
Tabel 17: BIU-items en scores (pretest/posttest, n = 65)

Om de evolutie op het niveau van elke volledige dimensie te toetsen, werd voor elk ervan een gepaarde t-toets uitgevoerd op de samengestelde scores (zie Tabel 18).

Dimensie	M pre	SD pre	M post	SD post	t(64)	p-waarde	Cohens d
PEU	3,47	0,58	3,64	0,69	1,791	0,078	0,22
PU	4,15	0,49	4,05	0,55	-1,260	0,212	-0,16
ATU	3,83	0,71	3,82	0,72	-0,198	0,844	-0,02
BIU	2,66	0,84	2,74	0,89	0,731	0,467	0,09

Tabel 18: Gepaarde t-toetsen TAM (pretest vs. posttest, n = 65)

Voor geen van de vier dimensies werd een statistisch significant verschil vastgesteld tussen pretest en posttest (alle $p > 0,05$). Figuur 5 zet deze evolutie in beeld. Enkel bij PEU is een lichte stijging zichtbaar, hoewel deze niet statistisch significant is ($p = 0,078$, $d = 0,22$), terwijl de overige drie dimensies nagenoeg stabiel blijven. Deze toename bij PEU is voornamelijk toe te schrijven aan de sterke stijging van Item 5. PU vertoonde een lichte, evenmin significante daling ($d = -0,16$) die vooral samenhang met Item 1, terwijl ATU nagenoeg ongewijzigd bleef ($d = -0,02$) en BIU een verwaarloosbare stijging liet optekenen ($d = 0,09$). De reeds hoge uitgangswaarden voor PU en ATU, samen met het uitblijven van enige significante verschuiving, suggereren dat de interventie er niet in slaagde om de reeds positieve perceptie verder significanter te maken. Een plafondeffect valt hierbij niet uit te sluiten. De normaliteitsveronderstelling werd voor ATU en BIU geschonden (Shapiro-Wilktoets, $p < 0,05$). Om te controleren of dit een probleem vormde, werd voor alle vier dimensies ook een Wilcoxon-toets uitgevoerd. Deze gaf dezelfde conclusies als de gepaarde t-toets, wat aantoont dat de resultaten betrouwbaar blijven, ondanks de geschonden normaliteitsveronderstelling.



Figuur 5: Evolutie van de gemiddelde TAM-scores per dimensie, pre- vs. posttest ($n = 65$)

Naast deze algemene evolutie werd verkennend nagegaan of een aantal individuele kenmerken van de leerlingen samenhangen met hun TAM-scores, met name hun onderwijstraject (CLIL vs. niet-CLIL, LM1 vs. LM2) en hun persoonlijke gebruiksfrequentie van TikTok (nooit-gebruikers vs. gebruikers). Deze analyses moeten met meer omzichtigheid worden geïnterpreteerd dan de hierboven besproken hoofdanalyse, om verschillende redenen. Ten eerste waren de vergeleken groepen ongelijk in omvang waardoor de statistische vergelijkingsmogelijkheden voor de kleinere groepen beperkter waren. Ten tweede werd niet gecorrigeerd voor meerdere vergelijkingen over de vier TAM-dimensies en drie moderatoren heen, wat de kans op toevallig significante resultaten verhoogt. Ten derde waren deze moderatoren niet vooraf geformuleerd als hoofdonderzoekshypothesen, maar hadden ze een exploratief karakter. De onderstaande bevindingen moeten dan ook eerder als suggestieve tendensen dan als robuuste, veralgemeenbare effecten worden beschouwd en worden om die reden bewust beknopt gerapporteerd; enkel de significante en marginaal niet-significante resultaten worden in Tabel 19 gepresenteerd, terwijl het volledige overzicht van alle uitgevoerde vergelijkingen terug te vinden is in Bijlage 13.

Moderator	Dimensie en fase	Welch's t	df	p	Cohens d	Mann-Whitney U	p	r (rank-biserial)
CLIL/niet-CLIL	PEU pre	2,43	23,2	0,023	0,72	227,0	0,012	-0,42
LM1/ LM2	ATU pre	-2,28	58,1	0,026	-0,56	350,0	0,114	0,24
Nooit/gebruikers	PU post	3,27	22,1	0,003	0,95	181	0,009	-0,47
Nooit/gebruikers	PU evolutie	1,98	28,4	0,058*	0,53	244	0,117	-0,28

* marginaal, niet significant op het gehanteerde significantieniveau van 0,05

Tabel 19: Significante (of marginaal niet-significante) verschillen tussen groepen op de TAM-dimensies (n = 65)

Op de pretest vertoonden CLIL-leerlingen een significant hoger PEU dan niet-CLIL-leerlingen en LM2-leerlingen een significant positievere ATU dan LM1-leerlingen. Beide verschillen waren op de posttest niet langer significant. Wat de gebruiksfrequentie betreft, bleek het duidelijkste resultaat: leerlingen die TikTok nooit persoonlijk gebruiken, percipieerden het platform na de interventie als significant nuttiger dan leerlingen die het wel gebruiken, met een groot effect; een bevinding die bovendien overeind bleef bij de niet-parametrische Mann-Whitney-toets.

Om na te gaan of de mate van verandering tussen pretest en posttest samenhang met deze drie moderators, werd ten slotte ook het verschil in evolutie tussen de respectieve groepen getoetst. Voor geen enkele combinatie van dimensie en moderator werd hierbij een statistisch significant verschil vastgesteld, met uitzondering van een marginale tendens voor PU bij de gebruiksfrequentie. Terwijl nooit-gebruikers een lichte stijging in PU vertoonden, daalde deze bij gebruikers licht, wat mede bijdroeg tot het hierboven gerapporteerde significante verschil op de posttest. Voor de overige moderators en dimensies bewogen de vergeleken groepen zich telkens in een gelijkaardige richting, zonder aantoonbaar verschil in de omvang van deze evolutie.

Kwalitatieve analyse

Om de kwantitatieve TAM-bevindingen te verklaren en te nuanceren, werden de open evaluatievragen alsook de semigestructureerde interviews onderworpen aan een thematische analyse geordend per TAM-component.

Gepercipieerd gebruiksgemak (PEU)

Verschillende leerlingen bevestigden de relatief hoge PEU-scores door te wijzen op de brede toegankelijkheid van het platform: “*c’est plus ou moins accessible à tout le monde, il suffit juste d’avoir un téléphone*” (Jules). Desalniettemin nuanceerde een andere leerling dit met de

opmerking dat de veronderstelde toegankelijkheid van het platform niet voor alle leerlingen even vanzelfsprekend is: *“à la maison, tout le monde n’a pas TikTok”* (Florent). Ook de ondersteunende rol van het beeldmateriaal bij het begrip kwam meermaals terug: *“j’trouve ça beaucoup plus facile de comprendre ce qu’ils disent vu qu’y a tout le visuel avec”* (Dahlia); *“si on a vraiment du mal, on peut s’reposer sur les images”* (Henri). Het korte formaat werd door meerdere leerlingen expliciet gelinkt aan een grotere concentratie, wat aansluit bij de sterke stijging van PEU-item 5: *“j’trouve que sur TikTok, c’est plus court, donc t’as plus facile à rester concentré que par exemple 3-4 minutes d’audio”* (Florent). Een leerling gaf hierbij wel aan dat het echter niet zo gemakkelijk was om de aandacht correct te verdelen tussen beeld en geluid: *“c’était plus compliqué de m’dire directement, fais attention à c’qu’ils disent et pas à c’que tu vois”* (Dahlia).

Gepercipieerde nuttigheid (PU)

Deze dimensie leverde het rijkste kwalitatieve materiaal op. Leerlingen benadrukten meermaals de meerwaarde van authentiek taalgebruik en meer specifiek van het contact met moedertaalsprekers, wat zich volgens hen vertaalde in authentieke accenten en een natuurlijk spreektempo: *“j’trouve ça bien parce que euh comme c’est des natifs qui parlent, ben au moins c’est un vrai accent, c’est un vrai débit de parole”* (Kenza); *“on se familiarise plus avec les accents, la vitesse de parole”* (Anna). Louise breidde deze vaststelling verder uit naar de dialectische variatie binnen het Nederlandse taalgebied: *“j’trouvais ça hyper intéressant même d’être confronté aux accents [...] en Flandre, la présence des dialectes, elle est encore plus marquée”*. In de open evaluatievragen kwamen gelijkaardige elementen terug. Daarbij werd het authentieke karakter van de activiteit verder versterkt door de realistische situaties die in het beeldmateriaal werden voorgesteld: *“Les choses apprises et vues sont réelles”*.

Naast de authenticiteit van het taalgebruik die vaak wordt aangehaald, vermelden verschillende leerlingen, zoals Gloria, ook het nut van de TikTok-video’s voor de verwerving en diversificatie van nieuwe woordenschat: *“ça pourrait diversifier notre vocabulaire”*; *“le réel problème du néerlandais en secondaire, c’est qu’on voit toujours le même vocabulaire chaque année [...], avec les vidéos [...] y a beaucoup de vocabulaire que j’ai pu découvrir”*. Sommige leerlingen waarderen ook het feit dat deze woordenschatverwerving gecontextualiseerd verloopt: *“on peut pas faire une phrase qu’avec du vocabulaire, tandis que là, ça nous met dans un contexte”* (Anna).

Hoewel deze zeer positieve beoordelingen het relatief hoge PU uit de kwantitatieve analyse bevestigen, kunnen enkele kritische nuanceringen de lichte daling in PU (meer bepaald in Item 1 en Item 3) in de posttest helpen verklaren. Zo wees Dahlia op een verschuiving van de aandacht naar het beeld ten koste van het gesproken taalgebruik: *“t’es plus concentré sur l’image que sur c’que t’écoutes”*. Kenza licht tevens toe dat de beperkte lengte van de video’s de opbouw van een langdurige luisterconcentratie in de weg kan staan: *“comme c’est des petits contenus, l’élève s’exerce pas à être attentif longtemps”*. Deze nuances sluiten aan bij wat uit de open evaluatievragen naar voren kwam, namelijk de spanning die kan ontstaan tussen visuele ondersteuning en cognitieve overbelasting (zie Tabel 12).

Attitude ten aanzien van het gebruik (ATU)

Op de vraag naar de algemene mening over het gebruik van TikTok ter ondersteuning van het Nederlands en de luistervaardigheid (interviewvraag 3) antwoordden alle twaalf geïnterviewde leerlingen bevestigend. Deze positieve ATU-scores worden weerspiegeld in uitspraken die het eigentijdse en herkenbare karakter van het platform benadrukken. Anna is daarbij niet de enige die het platform in vergelijkbare bewoordingen omschrijft: *“pour eux, c’est un peu plus moderne [...] c’est plus chouette pour nous, parce qu’on connaît mieux.”* Kwalificaties als *“moderne”*, *“cool”*, *“sympa”* en *“varié”* keren doorheen de interviews steeds terug. Zo contrasteerden verschillende leerlingen de activiteit met de eentonigheid die zij ervaren bij klassieke luisteroefeningen: *“C’est toujours la même chose, les auditions. C’est toujours les mêmes sujets, alors que sur TikTok, c’est beaucoup plus varié”* (Billie) en gaven zij aan de activiteit minder als een verplichte schooltaak te ervaren: *“on a moins l’impression d’faire des exercices”* (Henri). Ook het efficiënte, beknopte karakter van het formaat werd positief onthaald: *“comme c’est très synthétique [...] y a pas trop d’informations dont on s’fiche, donc c’est cool, ça va [droit] au but”* (Kenza).

Deze vergelijking met traditionele luisteroefeningen mag evenwel niet als een eenzijdig negatief oordeel over deze laatste worden gelezen. Klassieke oefeningen bieden volgens de leerlingen namelijk ook specifieke voordelen, namelijk een spreektempo dat aan hun niveau is aangepast: *“les écoutes qu’on a l’habitude d’entendre, la vitesse elle est adaptée”* (Gloria). Het is dan ook veeleer de combinatie van herkenbaarheid, afwisseling en een efficiënt formaat die TikTok voor de leerlingen aantrekkelijk maakt, eerder dan een radicale afwijzing van traditionele methodes die net omwille van hun aangepaste moeilijkheidsgraad hun eigen meerwaarde behouden. Slechts een beperkt aantal leerlingen uitte enige kritiek op het gebruik

van TikTok-video's als basis voor luisteractiviteiten. Dit was vooral het geval in de open evaluatievragen, waarin enkele leerlingen bezorgdheid uitten over een mogelijke toename van de schermtijd en sociale-mediaverslaving: *“Elle pourrait éventuellement accentuer la dépendance aux réseaux sociaux”*, met verwijzing naar de luisteractiviteit. Dit argument werd weliswaar weinig aangehaald, maar behoort eveneens tot de factoren die ook het BIU negatief kunnen beïnvloeden.

Gedragsintentie tot gebruik (BIU)

De interviewvragen 10 en 11 naar de effectieve aanbeveling van TikTok brengen een belangrijke nuancering aan op de overwegend gunstige ATU-bevindingen, die de lagere en aflopende BIU-scores mee helpt verklaren.

Verschillende leerlingen waren bereid het platform aan te raden en Florent is daarbij niet de enige: *“Oui, à des amis, j’pourrais leur recommander de regarder [...] une heure de vidéos TikTok en néerlandais, ça pourrait déjà améliorer la compréhension à l’audition.”* Negen van de twaalf leerlingen zouden TikTok bovendien expliciet aan hun leerkracht aanbevelen.

Deze bereidheid tot aanbeveling contrasteert echter met een grotere terughoudendheid wanneer het op persoonlijk, zelfstandig gebruik aankomt. Hoewel verschillende leerlingen enthousiast zijn over een thuisgebruik, zoals blijkt uit de opmerking *“en plus on peut s’entraîner chez nous aussi vu qu’on a qu’à scroller, ce qu’on fait régulièrement”* (uit de evaluatievragen), stonden anderen hier minder voor open. Jules verwoordde deze terughoudendheid expliciet: *“si c’est à la maison et que j’commence à liker du néerlandais, j’aurais plus que ça, alors j’aurais moins envie d’aller sur TikTok.”* Voor hem zou het kijken naar Nederlandstalige TikTok-video's thuis met andere woorden precies zijn persoonlijke gebruiksfrequentie van de applicatie doen dalen. Gloria benadert hetzelfde argument vanuit een ander perspectief: *“à l’école, c’est les profs qui nous imposent les vidéos, alors que chez nous [...] on risque d’être moins concentrés, donc peut-être qu’on « swiperait » beaucoup plus vite [...], alors qu’en classe, on l’écouterait beaucoup plus attentivement”*. Ze concludeert dan ook dat zelfstandig gebruik thuis beter vermeden kan worden: *“Et à la maison, [...] il faudrait vraiment éviter ça un maximum.”*

Deze twee laatste getuigenissen suggereren vooral dat de intentie tot gebruik afhankelijk is van de gebruikscontext; thuis wordt TikTok in de eerste plaats geassocieerd met ontspanning en minder met educatieve activiteiten die concentratie vereisen. Dit helpt verklaren waarom er vaker aanbevelingen voor gebruik in de klas werden geformuleerd dan voor persoonlijk

gebruik. De volgende Sectie 5.1.3 bespreekt enkele mogelijke oplossingen voor de hierboven geformuleerde terughoudendheden.

5.1.3. Aandachtspunten en suggesties van de leerlingen

Naast de bevindingen over de concrete activiteit en de evolutie van de TAM-scores tekende zich (in de interviews en open evaluatievragen) ook algemenere bedenkingen over TikTok als leerinstrument af. De bespreking vertrekt van een deel van de positieve en negatieve kenmerken van het platform die reeds eerder aan bod kwamen (zie Tabel 20 voor een overzicht van de meest frequent vermelde voor- en nadelen in de kwalitatieve data³⁵), aangevuld met enkele nieuwe aandachtspunten die pas hier voor het eerst worden genoemd. Vervolgens worden enkele suggesties van de leerlingen gebundeld om deze knelpunten te ondervangen. Daarbij wordt nagegaan hoe het gebruik van TikTok voor didactische doeleinden, meer bepaald voor de luistervaardigheid, kan worden geoptimaliseerd.

Voordelen (en $\approx$ aantal vermeldingen)		Nadelen (en $\approx$ aantal vermeldingen)	
Kort formaat bevordert de concentratie	29	Snel spreektempo bemoeilijkt het begrip	23
Visueel materiaal is motiverend en ondersteunt het begrip	29	Risico op afdwalen naar andere, niet-gerelateerde content (scrollen / swipen)	12
Speels / vermakelijk karakter (minder schools, motiverender en aantrekkelijker)	21	Moeilijk verstaanbaar accent bemoeilijkt het begrip	11
Vertrouwde, eigentijdse en moderne inhoud en vorm.	17	Informatie-overbelasting (beeld, geluid en eventueel ondertitels tegelijk)	9
Authenticiteit van de context (realistisch, spontaan, niet-didactisch)	16	Aandacht verschuift naar het beeld, ten koste van het geluid (begrip dankzij visuele context)	8
Blootstelling aan verschillende authentieke accenten (ook registers en dialecten)	11	Verhoogde schermtijd op de sociale media	6
Verwerving van nieuwe woordenschat	8	Kort formaat leidt niet tot een langdurige, volgehouden luisterinspanning	5
Gevarieerde onderwerpen	7	Zelfstandig gebruik vergt meer motivatie en wilskracht	4
Ondertitels als steun voor spelling en klankperceptie	6	Afhankelijkheid van het algoritme (kwaliteit / relevantie wisselend)	2
Ondersteunt zelfstandig Nederlands leren thuis	7	Ongelijke toegang: niet elke leerling heeft TikTok	2
Toegankelijkheid van het materiaal	2	Blijvende gepercipieerde moeilijkheid van de doeltaal (woordenschat en uitdrukkingen)	2
Mogelijkheid om een video te vertragen of opnieuw te bekijken	2		

Tabel 20: Algemene voor- en nadelen van het gebruik van TikTok als luisterinstrument

De meest aangehaalde spanning in de interviews betrof de authenticiteit van het materiaal, die zich op twee niveaus manifesteerde: de authenticiteit van het taalgebruik enerzijds en die van de context anderzijds. Authentieke video's stellen leerlingen namelijk bloot aan de taal zoals

³⁵ De aantallen zijn indicatief, aangezien de antwoorden uit de evaluatievragen en de interviews anoniem werden verwerkt en niet aan elkaar konden worden gekoppeld. Per respondent werd elk aspect slechts eenmaal geteld.

moedertaalsprekers die effectief hanteren met hun eigen spreektempo, hun accenten en hun taalvariatie (dialecten, uiteenlopende registers). Dit gebeurt binnen realistische, spontane situaties die niet kunstmatig voor didactische doeleinden werden aangepast. Deze dimensie bracht echter ook een aantal gepercipieerde obstakels aan het licht, waarmee rekening moet worden gehouden.

Zo werd de blootstelling aan een realistisch spreektempo weliswaar door sommige leerlingen als positief ervaren, aangezien dit hen aan een natuurlijk ritme gewend maakt ($n \approx 3$). Maar een aanzienlijk groter aantal leerlingen ondervond hierdoor begripsproblemen ($n \approx 23$). Om leerlingen aan dit tempo te laten wennen, pleitten meerdere leerlingen voor een regelmatige, in de klasroutine ingebedde blootstelling. Gloria verwoordde dit als volgt: *“faut que les profs s’y tiennent, à nous montrer plusieurs fois des vidéos TikTok pour qu’on puisse vraiment s’habituer à ce genre de ton et de vitesse [...] plus on va réécouter les vidéos, mieux on va comprendre.”* Dit getuigt er bovendien van dat de korte duur van de videofragmenten toelaat om ze snel te herbekijken zonder klastijd te verliezen en indien nodig zelfs te vertragen: *“on peut mettre [...] moins fort la vitesse sur TikTok”* (Jules).

Iets gelijkaardigs goldt voor de accenten, die evenzeer als een verrijking werden beschouwd ($n \approx 11$), omdat leerlingen hierdoor vertrouwd raken met de variatie die het Nederlands in de dagelijkse communicatie kenmerkt, maar evengoed de algemene begrijpelijkheid konden schaden ($n \approx 11$). Als oplossing stelden enkele leerlingen ondertiteling voor. De meerderheid waardeerde de ondersteuning die ondertitels bieden voor spelling en klankperceptie. Anderen wezen daarentegen op het risico van informatie-overbelasting: *“y a trop d’informations, ça va être tout en même temps. On ne sait pas où regarder”* (Billie). Daarnaast waarschuwde Kenza ervoor dat een te frequent gebruik van ondertitels niet langer de luistervaardigheid, maar veeleer de leesvaardigheid zou oefenen: *“faut pas toujours des sous-titres, sinon [...] c’est une compréhension à la lecture plus qu’à l’audition”*. Wat in de interviews vooral terugkeerde, was de wens om het gebruik van ondertiteling af te stemmen op het niveau van de leerling. Zo achtte Kenza ondertitels vooral nuttig voor LM2-leerlingen: *“si on est en LM2, [...] c’est plus simple d’avoir parfois des sous-titres.”* Emilie voegde een vergelijkbaar onderscheid toe voor immersielearlingen, voor wie zij net aanraade géén ondertitels te voorzien, maar wel een mondelinge nabespreking van de moeilijke woorden achteraf: *“j’trouve que pour les non-immersions, déjà, c’est bien, parce qu’ils peuvent voir les mots et c’est plus facile. Pour les immersions, j’dirais plus faire un feedback après et parler des mots compliqués, mais sans mettre les sous-titres.”* Jules stelde op zijn beurt een regel voor die uitgaat van de

moeilijkheidsgraad van de video zelf: “*si c’est une vidéo compliquée, j’en mettrais. Si c’est une vidéo pas trop compliquée, [...] j’essayerais sans.*” Deze antwoorden tonen dus aan dat de beslissing om al dan niet ondertitels te gebruiken zowel rekening moet houden met het niveau van de leerlingen als met de moeilijkheidsgraad van de video.

Een verwant aspect, eveneens verbonden met de taalvariatie en de spontane context van de video’s, betreft de nieuwe woordenschat die leerlingen zo kunnen bijleren. Dit element werd door verschillende leerlingen als positief beschouwd ($n \approx 8$), zonder dat zij hierbij enig expliciet negatief aspect vermeldde. Wel formuleerden zij ideeën over de vorm die een dergelijke activiteit zou kunnen aannemen: “*ce serait sympa si [...] on essayait de traduire un TikTok par jour en classe [...] pour apprendre des nouveaux mots.*” Deze suggestie zou eveneens een antwoord kunnen bieden op de eerder beschreven knelpunten, aangezien een stapsgewijze vertaling in de klas mogelijk toelaat om de moeilijkheden rond spreektempo en accent te overbruggen, terwijl tegelijk nieuwe woordenschat wordt aangebracht.

Ook de multimodale, audiovisuele aard van de videofragmenten werd vaak in vraag gesteld. De ondersteunende, motiverende rol van het beeldmateriaal voor het begrip kwam veelvuldig aan bod ($n \approx 29$), maar ging gepaard met het risico dat de aandacht te sterk naar het beeld verschuift ten koste van het gesproken taalgebruik ($n \approx 8$), en met een mogelijke overbelasting van informatie ($n \approx 9$). Net als bij de ondertiteling die evenzeer tot dit visuele aspect behoort, stelt zich hier de vraag of het beeld al dan niet moet worden getoond. Sommige leerlingen stelden voor om hiermee gefaseerd om te gaan, om beide bezorgdheden te ondervangen: “*d’abord [...] regarder avec la vidéo, puis juste l’audio [...] Comme ça, on visualise plus*” (Dahlia). Deze suggestie zou vanuit een didactisch oogpunt verder onderzocht moeten worden, maar het onderliggende principe, spelenderwijs variëren tussen het beeld soms wel en soms niet tonen, lijkt op zich al een waardevol uitgangspunt. Wanneer dit echter in perspectief wordt geplaatst, valt een opmerkelijk verschil op tussen ondertitels en beeld; in reële, alledaagse situaties zijn ondertitels doorgaans afwezig, terwijl de visuele context net wel aanwezig blijft, zoals Dahlia zelf aangaf: “*la plupart du temps, dans la vraie vie, tu vas être face aussi à un contexte visuel.*” Voorts kunnen beelden op zich ook het begrip ondersteunen: “*si on a des mots qu’on comprend pas, avec les images, on peut peut-être essayer d’avoir une hypothèse sur ce que veut dire le mot en question*” (Billie). Dit getuigenis toont dus aan dat het visuele aspect, los van ondertiteling, bijdraagt tot een realistischer leercontext. Ruimer bekeken pleiten deze argumenten voor een genuanceerdere interpretatie van het feit dat de aandacht sterk

naar het beeld verschuift, wat daardoor niet zonder meer met iets negatiefs kan worden geassocieerd.

Wat de inhoud van de video's betreft, werden enkele reeds vermelde positieve punten opnieuw geïdentificeerd. Het speelse, op ontspanning gerichte karakter ($n \approx 21$) werd als motiverend en aantrekkelijk ervaren, net als het moderne en herkenbare karakter van de video's die aansluiten bij hun interesses en kijkgewoonten ($n \approx 17$). Ook de variatie binnen de inhoud kwam regelmatig terug ($n \approx 7$). Meer algemeen bleek deze inhoud voor de leerlingen bovendien gemakkelijk toegankelijk ($n \approx 2$), wat een zelfstandig gebruik ter ondersteuning van het Nederlands zou kunnen vereenvoudigen ($n \approx 7$). Tegelijk brachten diezelfde punten ook een aantal risico's of bezorgdheden met zich mee. Zo vreesden leerlingen om af te dwalen naar niet-gerelateerde content door te scrollen ($n \approx 12$): *“on pourrait vite être distrait par autre chose, et vite passer sur d'autres vidéos qui n'ont rien à voir avec le néerlandais”* (Billie). Daarnaast bleek een zelfstandig gebruik voor didactische doeleinden ook motivationeel niet vanzelfsprekend: *“le problème est le même à la maison. Je pense qu'il faut être motivé et s'dire : « Bon, ben, maintenant, quand j'ai une vidéo en néerlandais qui arrive sur mon feed », et ça arrive parfois, « ben, j'la regarde et j'essaie de comprendre et je fais l'effort de l'faire juste pour me dire qu'j'ai envie de m'améliorer »”* (Louise). Enkele leerlingen wezen er ten slotte op dat niet iedereen thuis over TikTok beschikt ($n \approx 2$). Deze bedenkingen sluiten rechtstreeks aan bij de vorige sectie (zie Sectie 5.1.2, BIU), waar reeds bleek dat een zelfstandig, onbegeleid gebruik thuis voor leerlingen problematisch is. Billie illustreert deze vaststelling opnieuw treffend: op de vraag of TikTok überhaupt geschikt zou zijn om naar het Nederlands te luisteren, antwoordde ze ontkennend, juist vanwege het risico op afleiding thuis: *“j'pense pas, parce que du coup, on pourrait vite être distrait.”* Toen de vraag echter betrekking had op video's die door de leerkracht waren geselecteerd en klassikaal getoond werden, veranderde haar oordeel volledig: *“Oui, là, ça peut être bien. Si c'est bien cadré, c'est parfait.”* Volgens sommige leerlingen vormt een doordachte selectie van het materiaal door de leerkracht dan ook de voornaamste manier om deze bezorgdheden te beperken.

Een andere spanning die zowel in de interviews als in de open evaluatievragen werd gesignaleerd, betreft de beperkte duur van de video's, een kenmerk dat inherent is aan dit type luistermateriaal. Terwijl een groot deel van de leerlingen deze korte duur als bevorderlijk voor de concentratie beschouwde ($n \approx 30$), vreesden anderen dat korte video's minder aanleiding geven tot een langdurige, volgehouden luisterinspanning ($n \approx 6$). Ook de eerder vermelde

kritiekpunten over een toenemende schermtijd spelen in dit verband mee. Voor geen van beide knelpunten formuleerden de leerlingen een rechtstreekse oplossing.

Hun suggesties wijzen echter wel op manieren waarop de inbedding van dergelijke activiteiten in de lessen deze bezorgdheden ten dele kan opvangen. Zo stelde Henri voor om de activiteit slechts af en toe en gedurende een beperkte tijd in te zetten: *“pour les profs, [...] il faudrait pas trop souvent, [...] un cours sur deux [...] Mais pas longtemps, genre 10-15 minutes.”* Een dergelijke beperkte frequentie en duur kan de bijkomende schermtijd, die met het gebruik van TikTok in de klas gepaard gaat, enigszins temperen. Andere leerlingen dachten dan weer na over de plaats van korte video's binnen een bredere lessenreeks. Corentin stelde voor om TikTok-video's als introductie op nieuwe leerstof te gebruiken: *“pour introduire [...] la nouvelle matière.”* Florent breidde dit principe verder uit tot een diagnostische en evaluatieve toepassing over een volledige lessenreeks heen. TikTok video's zouden volgens hem zowel aan het begin van een hoofdstuk kunnen dienen om reeds aanwezige voorkennis te peilen, als aan het einde ervan om na te gaan wat werd onthouden: *“ça pourrait être intéressant de l'faire en début de cours pour voir si on connaît déjà quelques mots [...] Et puis en fin de cours, [...] pour voir si on a bien retenu.”* Henri sloot hierbij aan met een gelijkaardige voor- en nameting met de nadruk op het zichtbaar maken van de eigen leerwinst: *“ça pourrait être intéressant de l'mettre [...] une fois au début et une fois à la fin pour voir si on comprend mieux.”*

Ten slotte formuleerden de leerlingen ook ideeën die verder gingen dan luistervaardigheid alleen. Naast de reeds vermelde meerwaarde voor de woordenschatverwerving combineerde Anna in haar antwoord meteen enkele suggesties. Naast het gebruik van TikTok voor luisteroefeningen opperde ze om leerlingen video's te laten naspelen, een werkvorm die eerder aansluit bij spreekvaardigheid dan bij luistervaardigheid: *“on peut essayer de [...] recréer un peu les vidéos [...] aussi pour [...] des contrôles formatifs.”* Hierbij benadrukte ze tevens dat dergelijke activiteiten volgens haar een formatief karakter zouden moeten hebben, eerder dan summatief geëvalueerd te worden.

Uit al deze vaststellingen verschijnt een duidelijk patroon. Telkens opnieuw blijkt eenzelfde kenmerk, of het nu om spreektempo, accenten, ondertitels, beeldmateriaal of het korte formaat gaat, zowel een troef als een knelpunt te kunnen vormen, afhankelijk van de manier waarop het wordt ingezet. De verscheidenheid aan suggesties die de leerlingen aanreikten, suggereert dat zij TikTok beschouwen als een flexibel instrument dat de leerkracht, naargelang het gestelde doel, doelgericht kan inzetten. Een doordachte selectie van het materiaal blijkt in

hun ogen de sleutel die op elk van deze spanningen een antwoord biedt. Of leerkrachten deze rol ook zo percipiëren, wordt in de volgende sectie besproken.

5.2. Percepties van de leerkrachten

Deze sectie richt zich op de percepties van de drie betrokken leerkrachten. Eerst wordt in Sectie 5.2.1 hun a-priori-relatie met TikTok geschetst, samen met de verwachtingen die zij, nog vóór de concrete kennismaking met de interventie, hadden met betrekking tot het gebruik ervan als leermiddel. Sectie 5.2.2 gaat daarna dieper in op hoe zij de luisteractiviteit zelf hebben geëvalueerd, met bijzondere aandacht voor de aangehaalde sterke en zwakke punten. Ten slotte gaat Sectie 5.2.3 in op de aandachtspunten en suggesties die de leerkrachten benoemden voor een verdere integratie van TikTok in de lespraktijk. Deze sectie steunt, in tegenstelling tot Sectie 5.1, uitsluitend op kwalitatieve gegevens, afkomstig uit de semigestructureerde interviews die vóór en na de interventie werden afgenomen.

5.2.1. A-priori-relatie en verwachtingen

De drie leerkrachten bleken bij aanvang van het onderzoek geen van allen TikTok persoonlijk te gebruiken: “*Eh bien, jamais [...] Je n’ai pas TikTok sur mon GSM*” (Mevrouw Albert); “*Je n’utilise pas du tout, du tout TikTok*” (Mevrouw Baudouin); “*Jamais [...] TikTok, malheureusement, je connais pas beaucoup*” (Mevrouw Collard). Het is hierbij van belang op te merken dat de leerkrachten, net als de leerlingen tijdens vragenlijst 1, voorafgaand aan dit interview reeds aan enkele illustratieve TikTok-video’s waren blootgesteld. Dit ging echter niet gepaard met een concrete luisteractiviteit. Hun antwoorden steunen dan ook niet op een volledig abstracte inschatting, maar op een eerste, zij het beperkte, kennismaking met het soort materiaal. Ondanks deze afwezigheid van persoonlijke ervaring met het platform, uitten alle drie de leerkrachten op basis van deze eerste kennismaking een positieve houding tegenover het gebruik ervan als leermiddel. Hun mate van enthousiasme en onderliggende motivering verschilden echter per leerkracht.

Mevrouw Albert liet zich door de vertoonde video’s oprecht verrassen: “*j’avoue qu’en les regardant là toute à l’heure, je me suis dit que ça pourrait me donner des [...] possibilités en plus.*” Ze nuanceerde deze positieve eerste indruk wel meteen door te pleiten voor een combinatie van beeldmateriaal en zuiver auditief materiaal, om de balans tussen ondersteuning en afleiding te bewaken: “*je pense qu’il faut un mix des deux [...] les images, ça les aide fortement à la compréhension, et ça peut aussi les distraire.*”

Mevrouw Baudouin toonde zich eveneens positief, maar duidelijk minder uitgesproken enthousiast en kaderde haar antwoord voortdurend binnen een vergelijking met Nedbox³⁶, het instrument dat ze al gebruikt: *“quand j’ai vu les vidéos, je me suis dit que c’est vrai que c’est sympa parce qu’elles sont courtes [...] TikTok, je ne le connais pas, mais [...] pourquoi pas.”* Deze relativiserende houding kwam nog het duidelijkst tot uiting toen ze aangaf dat het specifieke platform voor haar uiteindelijk van ondergeschikt belang is, zolang het onderliggende materiaal bruikbaar is: *“pour moi, une vidéo, c’est une vidéo.”* Voor Mevrouw Baudouin situeert de meerwaarde van TikTok zich met andere woorden niet zozeer in het platform zelf, maar in het soort kortformaat-video’s dat het aanbiedt, ongeacht of deze van TikTok dan wel van een platform als Nedbox afkomstig zijn.

Mevrouw Collard, ten slotte, benaderde TikTok vanuit haar reeds bestaande pedagogische aanpak rond actualiteit: *“l’actu par TikTok, ça pourrait être [...] vraiment top.”* Zij bracht daarbij als enige van de drie meteen een nuance aan op het niveau van de leerlingen, door te wijzen op de nood aan ondertitels voor minder taalvaardige leerlingen: *“mes élèves à moi, pour que ça leur soit utile, ils ont vraiment besoin [...] des sous-titres [...] Sinon, [...] chuis sûre qu’ils décrochent.”*

5.2.2. Evaluatie van de concrete luisteractiviteit

Alle drie de leerkrachten evalueerden de activiteit in eerste instantie positief. Mevrouw Albert kwalificeerde ze rechtstreeks als *“positif”*, Mevrouw Baudouin als *“sympa, [...] différent de ce que je fais,”* en Mevrouw Collard als *“très intéressant [...] parce que ça confronte les élèves avec des contenus qu’ils n’ont pas l’habitude de voir.”* Deze positieve evaluatie sluit nauw aan bij de a-priori-houding die de leerkrachten al vóór de interventie innamen. Mevrouw Albert en Mevrouw Collard, die zich toen al uitgesproken positief hadden getoond, bleven na de activiteit even gemotiveerd; Mevrouw Albert wees zelfs op een concrete toekomstige toepassing, *“j’ai réfléchi l’autre fois en m’disant, tiens, je vais essayer l’année prochaine.”* Mevrouw Baudouin, aanvankelijk genuanceerder, gaf op de vraag of ze de activiteit zou herhalen eveneens een positief antwoord: *“ça pourrait être chouette”* en reikte daarbij, zoals verderop blijkt, een aantal van de meest concrete suggesties van de drie leerkrachten aan. Deze appreciaties werden door de leerkrachten vervolgens verder onderbouwd aan de hand van een aantal terugkerende voor- en nadelen die grotendeels aansluiten bij de bevindingen van de leerlingen.

³⁶ NedBox is een gratis Vlaams onlineplatform om Nederlands te oefenen aan de hand van tv-fragmenten en krantenartikels

Het korte formaat werd door Mevrouw Albert positief onthaald als bevorderend voor de aandacht van leerlingen die moeite hebben om zich lang op een audiotekst te concentreren: *“l’image, ça aide grandement [...] et c’est court, donc ça permet de fixer l’attention des élèves plus vite distraits [...] c’est un énorme point positif.”* Mevrouw Baudouin sloot hierbij aan door het korte formaat rechtstreeks te vergelijken met het lesmateriaal dat ze gewoonlijk gebruikt: *“l’avantage des auditions, c’est qu’elles sont courtes. Je vois dans les manuels [...] les auditions sont trop longues [...] les élèves sont très très vite perdus.”*

Wat het beeldmateriaal betreft, bevestigde Mevrouw Collard de reeds door de leerlingen aangehaalde ondersteunende rol ervan, ook voor de zwakkere leerlingen in haar klas: *“le visuel les tient captivés quand même. S’il y a quelques mots de vocabulaire, ça les tient aussi captivés.”* Mevrouw Baudouin benadrukte in dit verband dat het beeldmateriaal nooit volledig weggelaten zou mogen worden, zelfs niet bij een eerste beluistering zonder ondertitels: *“Ah non, non, pas sans images ! [...] sans images, à part quand on est au téléphone, c’est une situation qui n’arrive jamais.”*

De drie leerkrachten contrasteerden daarnaast de authenticiteit en actualiteitswaarde van TikTok-video’s met het vaak verouderde of te schoolse karakter van bestaand lesmateriaal. Mevrouw Baudouin verwoordde deze tegenstelling het scherpst: *“ce que je n’aime pas [...] dans certaines vidéos [...] des manuels, c’est que c’est trop scolaire [...] trop pédagogique.”* Mevrouw Collard sloot hierbij aan en stelde vast dat precies dit niet-pedagogische karakter van de TikTok-video’s net hun meerwaarde uitmaakte: *“ce [TikTok-video’s] n’est pas du contenu pédagogique [...] parfois, en néerlandais, force est de constater que les contenus datent d’il y a [...] 20 ans.”* Mevrouw Albert bevestigde deze vaststelling vanuit een praktisch oogpunt door te wijzen op het structurele gebrek aan geschikt audiomateriaal in het Nederlands: *“ça reste un réel problème de trouver du support audio en néerlandais [...] Énorme problème.”* Mevrouw Collard vatte de meerwaarde van deze authenticiteit tot slot krachtig samen: *“ça montre vraiment [...] la vraie vie, le vrai néerlandais, et pas un truc stéréotypé.”* Mevrouw Baudouin wees daarnaast op de snelheid waarmee TikTok-content verschijnt, in rechtstreeks verband met de actualiteit: *“un autre avantage [...] c’est la rapidité avec laquelle les vidéos TikTok sortent, et donc, elles sont directement en rapport avec l’actualité.”*

Deze authenticiteit ging evenwel, net als bij de leerlingen, gepaard met een snel spreektempo dat volgens Mevrouw Collard tot afhaken kan leiden bij leerlingen die de inhoud niet begrijpen: *“dès qu’ils ne comprennent pas, ils décrochent [...] parce qu’ils parlaient [...]*

très, très vite.” Mevrouw Baudouin bracht in dit verband nog een andere spanning aan het licht. Enerzijds sluit de woordenschat van authentiek materiaal minder aan bij wat in de les precies wordt beoogd: *“l’avantage, c’est que c’est du néerlandais de tous les jours, [...] avec l’inconvénient que c’est pas nécessairement ciblé par rapport aux matières qu’on voudrait faire.”* Anderzijds beschouwde ze juist deze afwijking van het klassieke, schoolse taalgebruik als een pluspunt, aangezien schools materiaal volgens haar al te zeer op een vaste woordenschat focust ten koste van natuurlijk taalgebruik: *“quand c’est scolaire, [...] on sent que c’est trop braqué sur le vocabulaire et ça devient pas naturel.”*

5.2.3. Aandachtspunten en suggesties van de leerkrachten

In tegenstelling tot de leerlingen, wier suggesties voornamelijk op hun persoonlijke ervaring met de activiteit steunden, formuleerden de leerkrachten hun aanbevelingen doorgaans vanuit een expliciet onderwijskundige invalshoek, gesteund op hun jarenlange ervaring als leerkracht Nederlands.

Het valt hierbij op dat de leerkrachten zelden stilstonden bij een volledig vrij, ongestructureerd gebruik van TikTok thuis. Dit is deels te verklaren doordat de interviewvragen voornamelijk op hun visie op een klassikaal gebruik toegespitst waren. Voor zover een gebruik buiten de klascontext toch ter sprake kwam, ging het telkens om een door de leerkracht opgelegde opdracht, zoals het thuis opzoeken van een video voor een mondelinge presentatie (zie verderop in deze sectie), eerder dan om een vrijblijvende aanmoediging tot zelfstandig gebruik. Waar dit laatste toch expliciet aan bod kwam, uitten de leerkrachten bovendien voorbehoud. Mevrouw Collard verwoordde dit het duidelijkst en sloot daarbij aan bij de terughoudendheid die ook bij de leerlingen zelf werd vastgesteld: *“Ça pourrait, évidemment. Ça devrait être utile, mais ils le feront pas.”* Deze inschatting bevestigt, vanuit het perspectief van de leerkracht, dat het vooral de begeleide, klassikale inzet van TikTok is die als doeltreffend wordt ervaren.

Aansluitend bij de eerder vastgestelde spanning rond een minder gerichte woordenschat, pleitten twee leerkrachten voor een nauwe koppeling tussen de gekozen video’s en het thema dat op dat moment in de les aan bod komt. Mevrouw Baudouin bevestigde dit expliciet: *“Oui, oui, c’est ça, intégrer par rapport au thème qu’on voit, c’est sûr.”* Mevrouw Albert illustreerde dit principe met een concreet voorbeeld: *“on part d’une vidéo TikTok, vous la regardez, sur un thème qu’on a déjà vu, l’alimentation ou quoi, et de là, vous donnez un p’tit écrit d’une dizaine de lignes pour votre avis.”* Zij zag hierin eveneens een geschikte manier om de lesdynamiek te

doorbreken, met name als aanzet voor een informeel, mondeling gesprek aan het einde van de les: *“on est dans les thèmes [...] [pour] les sortir de leur zone de confort. Il reste dix minutes [...] j’vous mets une vidéo TikTok. [...] ‘Wat denken jullie daarover?’”*

Voor de opbouw van een luisteroefening op zich formuleerde Mevrouw Collard een concreet stappenplan, dat opvallend aansluit bij een gelijkaardige suggestie van Mevrouw Baudouin: beide pleitten voor een eerste beluistering zonder ondertitels, gevolgd door een tweede beluistering mét ondertitels ter ondersteuning. Mevrouw Collard voegde hieraan toe dat deze ondertitels vooral voor lexicaal zwakkere leerlingen een meerwaarde bieden: *“pas à la première écoute [...] mais peut-être [...] à la deuxième écoute.”* Zij opperde bovendien om TikTok-video’s niet louter als eenmalig kijkmateriaal te gebruiken, maar als vertrekpunt voor een woordenschat- of grammaticaoefening: *“pas avoir une vidéo pour une vidéo [...] faire un exercice de vocabulaire, un exercice de grammaire [...] basé sur ces vidéos-là.”*

Mevrouw Albert kwam daarnaast met een concrete introductieactiviteit aan, gebaseerd op het thema voeding: leerlingen zouden tijdens het kijken de genoemde ingrediënten kunnen noteren, wat zowel de luistervaardigheid als de spelling oefent: *“regardez un peu la vidéo, notez déjà les ingrédients que vous voyez, que vous comprenez [...] quand ils doivent écrire, ils entendent des mots, [...] on est dans l’orthographe.”*

Wat de aard van de evaluatie betreft, pleitte Mevrouw Albert uitdrukkelijk voor een eerder formatief dan certificatief gebruik van TikTok-video’s, precies omwille van de eerder vermelde beperking in lengte en inhoud: *“je garderais ça pour du formatif [...] du certificatif, non [...] c’est tellement court qu’on peut pas poser assez de questions là-dessus [...] Mais ça alimente bien [...] c’est un petit bonus.”*

Mevrouw Baudouin reikte ten slotte twee suggesties aan die TikTok expliciet koppelen aan de mondelinge vaardigheid. Ten eerste stelde ze voor om een TikTok-video te laten verwerken binnen een mondelinge uiteenzetting van de leerlingen zelf: *“intégrer une vidéo TikTok à votre exposé oral [...] ils sont obligés d’en chercher beaucoup [...] eux doivent beaucoup se débrouiller.”* Ten tweede opperde ze een competitieve groepsactiviteit, waarbij leerlingen zelf een video zoeken, vragen voorbereiden voor de andere groepen en nadien gezamenlijk stemmen over de beste video: *“on fait une battle [...] trois groupes en classe, chacun une vidéo [...] vous posez deux questions aux autres [...] et puis après, on vote pour la vidéo qui était la plus chouette.”* Mevrouw Albert formuleerde een gelijkaardig idee voor de

mondelinge vaardigheid, eveneens gestuurd door de leerlingen zelf: *“dans les présentations orales [...] on peut illustrer avec une vidéo TikTok [...] de leur choix.”* Mevrouw Collard sloot hierbij aan met een gelijkaardig idee, waarbij leerlingen om de één of twee weken zelf een video kiezen rond een onderwerp dat hen aanspreekt, om deze vervolgens te presenteren of er een woordenschatlijst bij op te stellen: *“ils choisissent eux-mêmes une vidéo TikTok [...] d’un sujet qui les intéresse [...] tu leur donnes [...] la possibilité de choisir un sujet qui les intéresse dans un format qui les intéresse [...] on peut [...] susciter un peu plus de motivation et de sens.”*

Alle drie leerkrachten delen dus dezelfde intuïtie, elk vanuit hun eigen oogpunt. TikTok hoeft volgens hen niet beperkt te blijven tot luistervaardigheid, maar kan ook worden gebruikt voor andere leerdoelen en productieve vaardigheden. Opvallend hierbij is dat, op Mevrouw Collard na, de leerkrachten geen uitgesproken terughoudendheid toonden tegenover een zelfstandig gebruik thuis. Verschillende van de hierboven vermelde activiteiten veronderstellen net dat leerlingen zelf, buiten de klas, op zoek gaan naar een geschikte TikTok-video. Dit contrasteert met de twijfels die verschillende leerlingen zelf uitten over een dergelijk zelfstandig gebruik, een tegenstelling die verder wordt uitgediept in de discussie.

HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE EN BEPERKINGEN

Nadat de resultaten in het vorige hoofdstuk werden voorgesteld, worden deze hier geïnterpreteerd en teruggekoppeld naar het theoretisch kader. Het hoofddoel bestaat erin een genuanceerd antwoord te bieden op de zes subvragen uit Hoofdstuk 3 en om de daaraan gekoppelde hypothesen stuk voor stuk te toetsen. Daartoe wordt eerst, in Sectie 6.1, kort stilgestaan bij het verloop van de interventie zelf, aan de hand van observaties die de latere interpretatie mee kunnen kleuren. Vervolgens worden in Sectie 6.2 de zes subvragen achtereenvolgens beantwoord, telkens getoetst aan de kwantitatieve en kwalitatieve bevindingen. Sectie 6.3 brengt deze deelantwoorden samen in een synthese die de centrale onderzoeksvraag beantwoordt, terwijl Sectie 6.4 ten slotte de beperkingen van dit onderzoek belicht.

6.1. Korte beschrijving van het interventieverloop

Het is belangrijk erop te wijzen dat dit onderzoek mede gebaseerd is op een interventie (in dit geval een luisteractiviteit in de verschillende klassen), die tot nu toe nog niet werd beschreven. Op basis van mijn eigen observaties tijdens deze interventie worden in deze sectie enkele bijkomende elementen belicht die de interpretatie van de resultaten mee kunnen beïnvloeden.

In alle klasgroepen verliep de activiteit vlot dankzij een goed uitgebalanceerde tijdsindeling en degelijk beschikbaar materiaal (projector, kwaliteitsvolle geluidsweergave). De concentratie van de leerlingen tijdens de activiteit varieerde echter naargelang de klas. Waar de leerlingen van de LM1-klassen over het algemeen erg rustig en geconcentreerd leken, oogden de leerlingen van de LM2-klassen van het vijfde en zesde jaar duidelijk afwezig. Dit kan verklaard worden door het feit dat een aantal leerlingen uit de LM2-klassen een taalniveau vertoonden dat merkbaar onder het niveau lag dat volgens hun leertraject verwacht mocht worden. Een dergelijk taalniveau bemoeilijkte het begrip van het luistermateriaal voor deze groep en resulteerde in een merkbaar lagere concentratie dan in de overige klasgroepen.

Een gevolg van deze vaststelling is dat de moeilijkheidsgraad van de activiteit per klas verschillend werd gepercipieerd. Enerzijds gaven sommige leerlingen uit de LM1-klassen mondeling aan de luisterfragmenten en de bijbehorende begriptoetsen op hun niveau, of zelfs vrij gemakkelijk, te hebben ervaren. Anderzijds maakten verschillende leerlingen uit de LM2-klassen expliciet melding van hun ervaren moeilijkheid om de luisterfragmenten tijdens de activiteit te begrijpen, wat zij zelf toeschreven aan hun zwakke niveau Nederlands. Een korte

doorname van de antwoorden op de begriptoetsen toonde bovendien aan dat de leerlingen van de LM2-klassen deze in het algemeen veel onvollediger beantwoordden dan de leerlingen van de LM1-klassen.

Deze twee algemene vaststellingen kwamen ook tot uiting bij het coderen van de antwoorden op vragenlijst 2 (posttest): van de ongeveer 30 LM2-leerlingen die de vragenlijst hadden moeten invullen, voltooiden er slechts 21 deze volledig en op ernstige wijze.

6.2. Beantwoording van de onderzoeksvragen

6.2.1. Subvraag 1 (H1): perceptie van de concrete luisteractiviteit

Op basis van het theoretisch kader werd voor dit aspect een grotendeels positieve betrokkenheid verwacht, maar ook genuanceerde meningen. Deze verwachting was enerzijds gebaseerd op de positieve bevindingen van onder andere Setiawan et al. (2024) en anderzijds op de nuancerende invloed van spreektempo en accent (Bingol et al., 2014; Ockey & French, 2016). De resultaten bevestigen dit nauwkeurig door de hoge betrokkenheidsscore ($M = 12,95/18$) en de sterke voorkeur voor herhaling (92,3% akkoord). Net zoals in hun studie, waaruit bleek dat meer dan 80% van de leerders de content als motiverend en minder saai dan traditionele oefeningen ervaart, werd ook in deze studie het eigentijdse, innovatieve (in vergelijking met wat ze gewoonlijk doen) karakter van de activiteit vaak benadrukt. Dit vormde bij de leerlingen zelf het meest vermelde positieve punt ($n = 23$). Spreektempo ($n = 21$) en accent ($n = 11$) vormden inderdaad de twee meest aangehaalde knelpunten bij de leerlingen. Toch werd het authentieke taalgebruik en meer bepaald de blootstelling aan verschillende accenten, door sommige leerlingen ($n = 6$) ook als een voordeel ervaren. Ook de verwachte dubbele rol van het beeldmateriaal (Meskill, 1996; Mayer & Moreno, 2003) wordt bevestigd: 19 leerlingen ervoeren het als ondersteunend, tegenover 5 die er genuanceerder op wezen dat het ook tot afleiding en cognitieve overbelasting kon leiden.

De verwachte invloed van de negatieve attitudes ten aanzien van de doeltaal zelf op de percepties van de jonge deelnemers (Mettewie, 2015) kwam in de kwalitatieve resultaten daarentegen nauwelijks tot uiting. Maar één antwoord vermeldde het Nederlands zelf als een negatief aspect van de activiteit. Zoals reeds aangestipt in de vorige sectie, is het van belang op te merken dat de leerlingen van de LM2-klassen over het algemeen meer moeite ondervonden met het begrijpen van de luisterfragmenten tijdens de activiteit dan de leerlingen van de LM1-klassen.

6.2.2. Subvraag 2 (H2): evolutie van de bredere TAM-perceptie

De hypothese wordt slechts ten dele bevestigd. Voor ATU ($M = 3,83$) en BIU ($M = 2,66$) sluiten de pretestresultaten nauw aan bij de verwachting: een positieve ATU-score en een lage BIU-score. PEU ($M = 3,47$) en vooral PU ($M = 4,15$) scoorden echter hoger dan wat de hypothese vooropstelde. PEU benaderde reeds vóór de interventie de score van ATU en PU lag zelfs nog hoger. Leerlingen bleken dus met andere woorden het potentieel van TikTok al in te schatten vóór ze aan de activiteit hadden deelgenomen. Een positievere en meer uitgesproken uitgangshouding dan verwacht.

De verwachte positieve verschuiving na de interventie, gesteund op Nasrudin et al. (2024), bleef echter op geen van de vier componenten statistisch significant uit. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in de reeds hoge uitgangswaarden voor PU ($d = -0,16$) en ATU ($d = -0,02$), die nagenoeg ongewijzigd bleven of licht daalden, wat op een plafondeffect wijst.

De combinatie van de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten werpt per TAM-component een verder licht op dit patroon. Binnen PU onderschrijft vooral de sterke appreciatie van de blootstelling aan verschillende accenten de hypothese, in lijn met de gelijkaardige vaststelling bij Nasrudin et al. (2024). Ook op het vlak van BIU sluit het patroon nauw aan bij hun studie. Net zoals bij hen bleek de intentie om meer tijd op TikTok te investeren het minst sterk aanwezig. Dit item hangt bij de leerlingen in dit onderzoek eveneens samen met het gebruik van TikTok thuis. De verklaring van Kinable (2021), namelijk dat een positieve houding niet noodzakelijk in leerinspanning wordt omgezet, krijgt hier een concrete invulling. Leerlingen geven zelfs aan dat ze zich thuis snel door andere content zouden laten afleiden en Nederlandstalige video's zouden wegsipen. Dit kan ten slotte worden verbonden met de entertainmentgerichte en potentieel verslavende aard van het platform (Yang, 2020; Qin et al., 2022). De hoge ATU, zowel voor als na de interventie, onderbouwt de hypothese dat TikTok voor leerlingen vertrouwd materiaal is dat sterk contrasteert met traditionele oefeningen (Zannettou et al., 2024; Setiawan et al., 2024), al bleef de score iets lager dan bij Nasrudin et al. (2024). Ten slotte verklaart de kwalitatieve analyse ook de haast significante stijging van PEU. Leerlingen die vooraf twijfelden aan de begrijpelijkheid van het leerproces bleken na de activiteit het visuele materiaal juist als ondersteuning voor hun begrip te ervaren. Dit bevestigt ook de vaststelling van Meskill (1996) dat visuele ondersteuning het begrip kan bevorderen.

Verkennd werd ten slotte nagegaan of het onderwijstraject en de gebruiksfrequentie samenhangen met de TAM-scores. Ook werd daarbij rekening gehouden met het mogelijke

effect van het onderwijstraject. Volgens Harrop (2012) kan de intensievere blootstelling van CLIL-leerlingen aan de doeltaal hierbij een relevante rol spelen. Hiervoor werd echter geen significant verschil in de evolutie van de TAM-scores vastgesteld. Hetzelfde gold voor de verschillen in taalniveau tussen LM1- en LM2-leerlingen, die in de methodologie werden beschreven. Ook voor de gebruiksfrequentie werd geen significante samenhang vastgesteld. Deze variabelen kunnen de percepties van leerlingen echter wel beïnvloeden en verdienen daarom aandacht in toekomstig onderzoek. Gezien het exploratieve karakter en de beperkte en ongelijke groepsgroottes moeten deze bevindingen voorzichtig worden geïnterpreteerd.

6.2.3. Subvraag 3 (H3): aandachtspunten en suggesties vanuit leerlingenperspectief

Voor dit aspect werd verwacht dat leerlingen TikTok als aanvullend instrument zouden beschouwen en dat hun suggesties vooral zouden wijzen op een zorgvuldige selectie van het materiaal door de leerkracht (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026). Beide verwachtingen vinden steun in de resultaten, en dit op een consistente manier. De vastgestelde spanningen tussen authenticiteit en begrijpelijkheid; tussen beeld als ondersteuning en als afleiding; tussen ondertitels als steun afhankelijk van het leerniveau en als bron van overbelasting; tussen een kort formaat dat de concentratie bevordert maar geen langdurige luisterinspanning toelaat; en tussen aantrekkelijke, gevarieerde content en het risico op afdwalen, waren stuk voor stuk reeds in het theoretisch kader aangekondigd (o.a. Krashen, 1985; Bacon & Finnemann, 1990; Gilmore, 2007; Goh, 2000; Shaojie et al., 2022; Li, 2025; Widodo et al., 2022; Mayer & Moreno, 2003; Zhang et al., 2022). Opvallend is dat al deze spanningen, ongeacht hun specifieke aard, telkens oplosbaar bleken via dezelfde onderliggende factor: een doelbewuste, gestuurde curatie en opbouw van de activiteit door de leerkracht. Dit stemt overeen met de conclusie van Ibrahim et al. (2023), Alviani et al. (2026) en Assakhi en Fakhurriana (2023) die eveneens benadrukken dat het didactisch potentieel van TikTok afhankelijk is van een zorgvuldige selectie van het materiaal en een gestructureerde, doelgerichte inzet ervan.

Ook het verwachte onderscheid tussen klas- en thuisgebruik wordt bevestigd. Leerlingen stonden positiever tegenover een klassikaal gebruik dan tegenover een zelfstandig gebruik thuis. Ze verklaarden dit zelf vanuit de aard van de context. Thuis wordt TikTok immers in de eerste plaats geassocieerd met ontspanning, wat de concentratie en zelfregulatie tijdens een leergerichte taak kan bemoeilijken; de klascontext beperkt dit risico dankzij de sturende aanwezigheid van de leerkracht. Dit sluit rechtstreeks aan bij de verwachting van Qin et al. (2022).

Daarnaast valt op dat leerlingen aangaven dat zij met TikTok-video's nieuwe woorden konden leren. Verschillende leerlingen suggereerden tevens om zelf video's te maken of bestaande video's na te spelen. Dit wijst erop dat TikTok als leermiddel voor het Nederlands ook buiten luistervaardigheid mogelijkheden biedt, met name voor de spreekvaardigheid en de woordenschatverwerving. Deze twee aspecten vormden op zich geen voorwerp van H3, maar vertonen wel een duidelijke samenhang met wat in het theoretisch kader werd beschreven. Zo werd daarin de mogelijke meerwaarde van korte video's voor de spreekvaardigheid en de woordenschatverwerving onderstreept (Yang, 2020; Assakhi & Fakhrurriana, 2023; Abedi & Elahi, 2023).

6.2.4. Subvraag 4 (H4): a-priori-relatie en verwachtingen

H4 wordt grotendeels tegengesproken. Zoals verwacht, gebruikte geen van de leerkrachten TikTok persoonlijk. De verwachte terughoudendheid bleef echter uit. Alle drie toonden zich, na een eerste, beperkte kennismaking met het materiaal, over het algemeen spontaan positief.

Als belangrijkste pluspunten citeerden ze de korte duur van de video's en de ondersteunende rol van het beeld bij het begrip. Eén leerkracht bracht daarbij meteen ook de keerzijde ter sprake: het beeld kan evengoed afleiden. Deze vaststelling sluit aan bij de inzichten van onder meer Mayer en Moreno (2003), zoals besproken in het theoretisch kader.

Concrete integratie-ideeën bleven echter schaars. Slechts Mevrouw Collard formuleerde een concreet voorstel, namelijk de video's koppelen aan de actualiteit of aan lopende lesthema's, en wees op de nood aan ondertitels. De verwachting dat leerkrachten TikTok in de eerste plaats als aanvulling op bestaande methoden zouden zien (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026), kon dan ook nauwelijks worden getoetst, bij gebrek aan voldoende concrete toepassingsideeën.

6.2.5. Subvraag 5 (H5): evaluatie van de concrete luisteractiviteit

De doorwerking van deze onverwachte openheid wordt in H5 zichtbaar. Waar H5 een genuanceerde evaluatie voorspelde op basis van een aanvankelijk voorzichtige houding, blijkt de eigenlijke verschuiving elders te liggen: niet van behoedzaamheid naar nuance, maar van een aanvankelijk vrij ongenueerd enthousiasme naar een meer afgewogen blik.

Het eerste spanningsveld betreft de motiverende waarde van authenticiteit tegenover de moeilijkheidsgraad die deze met zich meebrengt (Hamouda, 2013, geciteerd in Saraswaty, 2018). Het verdiept in feite wat in H4 al werd vastgesteld. De leerkrachten prijzen unaniem het

niet-pedagogische, actuele karakter van de korte videofragmenten, in verband met het voordeel van authentiek materiaal voor motivatie en zelfvertrouwen (Bacon & Finnemann, 1990; Gilmore, 2007). Diezelfde authenticiteit brengt echter een keerzijde met zich mee. Mevrouw Collard koppelt het snelle spreektempo rechtstreeks aan het afhaken van leerlingen, wat aansluit bij spreesnelheid als externe moeilijkheidsfactor (Bingol et al., 2014; Chiu & Chen, 2023).

Het tweede spanningsveld rond het korte formaat bouwt eveneens voort op wat in H4 al als pluspunt gold. Het korte formaat wordt door Mevrouw Albert en Mevrouw Baudouin geprezen als tegengewicht voor de te lange luisteroefeningen uit hun handboeken, wat overeenkomt met de optimale fragmentlengte uit de literatuur (Thompson & Rubin, 1996).

Het derde spanningsveld, rond het beeldmateriaal, was reeds bij H4 aangekondigd, waar één leerkracht spontaan zowel de ondersteunende als de afleidende functie ervan vermeldde. Mevrouw Alberts pleidooi voor een combinatie van beeld- en zuiver auditief materiaal herneemt Mayer en Morenos (2003) afleidingsmechanismen over multimodale verwerking. Mevrouw Baudouins stelling dat beeldloos materiaal zelden met de realiteit overeenstemt, illustreert evenwel eerder Mayers (2001) cognitieve theorie van multimediaal leren. Beeldmateriaal wordt dus merendeels als algemeen nuttig beschouwd, ongeacht het niveau van de leerling.

Voor ondertitels als onderdeel van dit visuele materiaal ligt dit genuanceerder. Mevrouw Collard wijst op de nood aan ondertitels voor lexicaal zwakkere leerlingen, wat aansluit bij Li's (2025) bevindingen over ondertitelafhankelijkheid: minder-vaardige leerlingen steunen sterker op de geschreven tekst, terwijl vaardigere leerlingen auditieve en tekstuele informatie beter met elkaar kunnen combineren. De meerwaarde van ondertitels hangt dus, in tegenstelling tot beeldmateriaal in het algemeen, sterker af van het niveau van de leerling, een nuance die H5 nog niet als dusdanig voorzag.

H5 wordt het minst bevestigd op het vlak van de verwachte bezorgdheid over schermtijd (Qin et al., 2022; Prensky, 2001), die bij de evaluatie van de activiteit volledig afwezig blijft. Dit bevestigt het patroon uit H4, waarbij de leerkrachten minder vanuit een generiek wantrouwen tegenover het platform redeneren, en meer vanuit de waarneembare werking ervan in de klas.

6.2.6. Subvraag 6 (H6): evolutie van de perceptie en suggesties

De verwachte positieve evolutie wordt bevestigd, maar ook hier verschuift het vertrekpunt: niet van behoedzaamheid naar concreetheid, zoals voorspeld, maar van een positieve doch weinig

onderbouwde houding naar een didactisch uitgewerkte visie. Waar in H4 concrete integratie-ideeën grotendeels ontbraken, op Mevrouw Collards voorstel na, formuleren de leerkrachten na de activiteit net op dat vlak de meeste vooruitgang, van Mevrouw Alberts introductieoefening rond voeding tot Mevrouw Baudouins groepscompetitie.

Deze vooruitgang blijft evenwel niet zonder nuance. Mevrouw Albert wijst op het gebrek aan inhoud voor certificatieve toetsing, een nuance die in H6 niet expliciet voorzien was, maar die aansluit bij Yangs (2020) vaststelling dat het platform niet voor educatieve doeleinden ontworpen is. Dit blijft echter eerder een aanzet tot voorzichtigheid dan een wezenlijk obstakel, aangezien Mevrouw Albert TikTok net om die reden voor formatieve doeleinden verkiest.

Opvallend is bovendien dat de voorgestelde activiteiten zich niet beperken tot luistervaardigheid. Mevrouw Baudouin stelt voor om een TikTok-video in een mondelinge uiteenzetting te verwerken, terwijl Mevrouw Collard er woordenschat- en grammatica-oefeningen aan koppelt. Deze verbreding sluit aan bij wat ook de leerlingen zelf al hadden gesuggereerd. Ze bevestigt zo het geschetste beeld dat luister- en spreekvaardigheid, samen met woordenschatverwerving, de vaardigheden zijn die het meest baat lijken te hebben bij het gebruik van TikTok (Yang, 2020; Assakhi & Fakhrurriana, 2023; Abedi & Elahi, 2023).

De voorwaardelijkheid van de evolutie, gekoppeld aan een zorgvuldige curatie van het materiaal (Ibrahim et al., 2023; Alviani et al., 2026), wordt sterk bevestigd. De nadruk op thematische aansluiting bij de lesinhoud, bij zowel Mevrouw Baudouin als Mevrouw Albert, weerspiegelt de curatorrol van de leerkracht. Het stappenplan dat Mevrouw Collard en Mevrouw Baudouin onafhankelijk van elkaar voorstelden, eerst zonder en pas nadien met ondertitels, sluit aan bij de aanbeveling om ondertitels functioneel in te zetten naargelang het niveau van de leerling (Li, 2025).

Minder eenduidig bevestigd wordt echter de verwachte voorkeur voor klassikaal boven zelfstandig gebruik thuis. Enkel Mevrouw Collard formuleert deze terughoudendheid expliciet, in lijn met de zorg om onvoldoende zelfregulatie bij jongeren (Yang, 2020; Qin et al., 2022). Mevrouw Albert en Mevrouw Baudouin stellen daarentegen net activiteiten voor die een zekere mate van zelfstandig zoekgedrag veronderstellen, zoals het thuis opzoeken van een video voor een mondelinge presentatie of een groepscompetitie. Dit lijkt in eerste instantie te contrasteren met de terughoudendheid die leerlingen zelf tegenover zelfstandig gebruik uitten. Het gaat hier echter niet om een vrij, ongestructureerd gebruik. De voorgestelde activiteiten kaderen het

zelfstandige zoekgedrag steeds binnen een concrete opdracht met een duidelijk doel. Dit bevestigt precies het belang dat H6 aan de leerkracht als curator toekent: niet de plaats van gebruik is doorslaggevend, maar de mate waarin dit binnen een door de leerkracht bepaalde opdracht gebeurt.

6.3. Synthese: antwoord op de centrale onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidde: *hoe percipiëren leerlingen en leerkrachten Nederlands het gebruik van TikTok als didactisch instrument voor luistervaardigheidsonderwijs en welke invloed heeft een TikTok-gebaseerde luisteractiviteit op deze percepties?*

Op basis van de hierboven besproken bevindingen kan een overwegend positief, maar genuanceerd antwoord op deze vraag worden geformuleerd. Zowel leerlingen als leerkrachten percipiëren TikTok als een waardevol, authentiek en motiverend aanvullend instrument voor luistervaardigheidsonderwijs, een perceptie die reeds vóór de concrete blootstelling aan de activiteit aanwezig was en er grotendeels door bevestigd werd. Deze positieve perceptie blijkt evenwel geen ongenueerd enthousiasme: ze gaat bij beide actorgroepen gepaard met een consistente set van onderling verweven spanningen, tussen ondersteuning en afleiding, tussen motivatie en moeilijkheidsgraad, tussen toegankelijkheid en ongelijke beschikbaarheid, die telkens dezelfde onderliggende voorwaarde blootleggen: TikTok ontplooit zijn didactisch potentieel slechts ten volle binnen een doordacht begeleide, door de leerkracht gecureerde context.

Wat de invloed van de concrete luisteractiviteit op deze percepties betreft, tonen de resultaten een opvallend contrast tussen stabiliteit op het niveau van de bredere technologieacceptatie (TAM) en ambivalentie op het niveau van kwalitatieve bevindingen. De algemene TAM-scores bleven grotendeels ongewijzigd en ook de onderzochte moderatoren (onderwijstraject en gebruiksfrequentie) vertoonden geen significant verschil in evolutie tussen pretest en posttest. Dit wijst er, mede in het licht van de reeds hoge uitgangswaarden, op dat de percepties van leerlingen ten aanzien van TikTok als leermiddel voor het Nederlands reeds vóór enige concrete ervaring goeddeels gevormd waren. De kwalitatieve bevindingen brachten daarentegen wél een merkbare meerwaarde. De activiteit leverde een schat aan concrete, praktijkgerichte inzichten op die louter op basis van het theoretisch kader niet hadden kunnen worden voorspeld.

Ten slotte is het opmerkelijk dat leerlingen en leerkrachten, ondanks hun verschillende ervaringsperspectief, opvallend gelijklopende conclusies trekken. Beide actorgroepen identificeren dezelfde spanningsvelden en formuleren, onafhankelijk van elkaar, sterk gelijkaardige suggesties om deze te ondervangen, met de leerkracht als centrale curator. Wel blijkt deze voorkeur voor curatie in de eerste plaats een gestuurd, doelgericht gebruik te betreffen, eerder dan een strikte voorkeur voor de klascontext. Leerkrachten bleken immers ook autonoom, thuis uitgevoerd gebruik te aanvaarden, zolang dit binnen een concrete opdracht kaderde. Deze grotendeels gedeelde visie tussen de twee actorgroepen vormt op zich een van de meest overtuigende bevindingen van dit onderzoek en biedt een stevig, empirisch onderbouwd uitgangspunt voor de verdere didactische inbedding van TikTok in het Nederlandsonderwijs in Franstalig België.

6.4. Beperkingen van het onderzoek

Ondanks de rijke en consistente bevindingen kent dit onderzoek een aantal belangrijke beperkingen die bij de interpretatie van de resultaten in acht moeten worden genomen.

Een eerste reeks beperkingen houdt verband met de steekproef. De combinatie van *convenience* en *purposive sampling* laat geen formele statistische generalisatie naar de bredere populatie van Franstalige leerders van het Nederlands toe. De resultaten dienen dan ook geïnterpreteerd te worden binnen de specifieke context van de betrokken school en de beperkte omvang van de steekproef zelf. Dit geldt des te meer voor de verkennende moderatoranalyses, waar de groepsomvang sterk verschilde. Gezien het exploratieve karakter van deze analyses werd eveneens niet gecorrigeerd voor multiple testing. Deze beperkte steekproefomvang houdt bovendien rechtstreeks verband met de statistische kracht van dit onderzoek: het uitblijven van significante verschillen, zowel op het niveau van de globale TAM-evolutie als op dat van de moderators, kan mede te wijten zijn aan een onvoldoende grote steekproef om bestaande effecten te detecteren, eerder dan aan een werkelijke afwezigheid ervan. Ten slotte werd, in tegenstelling tot de meerderheid van vergelijkbaar onderzoek naar TikTok als leermiddel, in dit onderzoek wél expliciet ook het perspectief van leerkrachten bevraagd. Het aantal deelnemende leerkrachten ($n = 3$) blijft evenwel beperkt, wat bij de veralgemening van dit perspectief tot voorzichtigheid aanmaant.

Een tweede reeks beperkingen betreft de gehanteerde meetinstrumenten. De interne consistentie van een aantal TAM-subschalen, met name PEU en PU, bleek onder de conventionele ondergrens te liggen, wat de betrouwbaarheid van de bevindingen voor deze twee

dimensies enigszins relateert. Ook de betrokkenheidsschaal van Fuller et al. (2018) vertoonde in dit onderzoek een lagere interne consistentie ($\alpha = 0,56$) dan in de oorspronkelijke, Engelstalige studie ($\alpha = 0,70-0,81$), mogelijk mede door de verschillende onderzoekscontext (secundair versus hoger onderwijs). Daarnaast betrof het gebruikte TAM een instrument dat oorspronkelijk gevalideerd werd voor het Engels en voor spreekvaardigheid (Nasrudin et al., 2024), niet voor het Nederlands en luistervaardigheid specifiek. Voorts werden enkele oorspronkelijke items uit het instrument van Nasrudin et al. (2024) niet opgenomen, wat eveneens invloed kan hebben gehad op de constructvaliditeit in deze specifieke toepassing. Dit had mogelijk kunnen worden opgevangen door het gebruik van een controlegroep, maar zoals eerder uitgelegd, was dit om organisatorische redenen niet mogelijk. Ook de attitudes en de motivatie van leerlingen ten aanzien van het Nederlands, die in het theoretisch kader als een belangrijke onderliggende factor werden beschreven, werden in dit onderzoek niet als afzonderlijke, gemeten variabele opgenomen, ondanks hun mogelijke invloed op de percepties van TikTok als leermiddel (Mettewie, 2015).

Een derde reeks beperkingen houdt verband met het interventie-ontwerp. Het betrof een eenmalige, kortdurende interventie, waardoor geen uitspraken kunnen worden gedaan over de evolutie van de percepties op langere termijn. Aangezien de focus van dit onderzoek voornamelijk op het luistermateriaal zelf lag, werd bewust voor een traditionele vorm van begripstoets gekozen.

Een laatste, fundamentele beperking betreft ten slotte de aard van wat in dit onderzoek werd gemeten. Dit onderzoek bevroeg uitsluitend de percepties van leerlingen en leerkrachten ten aanzien van TikTok als leermiddel, maar mat niet de effectieve verbetering van de luistervaardigheid zelf. Deze beperking sluit rechtstreeks aan bij de waarschuwing van Alviani et al. (2026) die erop wijzen dat de motivationele voordelen die leerlingen aan TikTok toeschrijven niet zonder meer mogen worden gelijkgesteld met een meetbare vooruitgang in de onderliggende luistervaardigheden.

HOOFDSTUK 7: CONCLUSIE

Dit onderzoek vertrok van de vraag hoe leerlingen en leerkrachten Nederlands het gebruik van TikTok als didactisch instrument voor luistervaardigheidsonderwijs percipiëren en welke invloed een concrete TikTok-gebaseerde luisteractiviteit daarop heeft. De resultaten tonen een overwegend positief, maar genuanceerd beeld. Zowel leerlingen als leerkrachten beschouwen TikTok als een waardevol, authentiek en motiverend aanvullend leermiddel. Deze positieve perceptie was al vóór de concrete activiteit aanwezig en werd er grotendeels door bevestigd. De algemene technologieacceptatie (TAM) van de leerlingen vertoonde geen significante verschuiving na de interventie, mede door reeds hoge uitgangswaarden. Kwalitatief brachten zowel leerlingen als leerkrachten, onafhankelijk van elkaar, dezelfde spanningsvelden aan het licht: tussen ondersteuning en afleiding, tussen motivatie en moeilijkheidsgraad, tussen toegankelijkheid en ongelijke beschikbaarheid. Deze spanningsvelden bleken telkens terug te voeren op eenzelfde onderliggend principe, te weten een doordachte, gestuurde curatie van het materiaal door de leerkracht.

Wat nemen we hieruit mee? Vooral dit: de vraag is niet zozeer óf TikTok überhaupt werkt als leermiddel voor luistervaardigheid, maar onder welke voorwaarden het dat doet. Niet het platform per se, maar de manier waarop het wordt binnengebracht in de klas, blijkt bepalend. Dat is misschien wel de meest didactisch relevante les van dit onderzoek: TikTok is geen kant-en-klare oplossing, maar een rijk, authentiek taalreservoir dat, net als elk ander lesmateriaal, om een doordachte pedagogische omkadering vraagt om zijn volle potentieel te ontplooien.

Op basis van de bevindingen van dit onderzoek kunnen de volgende praktische aandachtspunten worden geformuleerd voor leerkrachten Nederlands die TikTok willen inzetten voor luistervaardigheidsonderwijs:

- Selecteer het materiaal zorgvuldig en stem het af op het niveau van de leerlingen, eerder dan leerlingen vrij te laten scrollen.
- Geef de voorkeur aan een klassikaal, begeleid gebruik boven een individueel gebruik thuis.
- Koppel TikTok-video's aan thema's die al in de les aan bod zijn gekomen, of gebruik ze net als aanknopingspunt om nieuwe leerstof te introduceren.
- Zorg voor regelmatige blootstelling aan dit soort video's, eerder dan ze slechts eenmalig te gebruiken. Zo kunnen leerlingen stap voor stap wennen aan verschillende spreektempo's en accenten.

- Gebruik ondertitels bewust en stem ze af op het niveau van de leerlingen, zonder dat de oefening in een leesoefening ontaardt.
- Geef leerlingen ook een actieve rol bij de keuze van het materiaal, bijvoorbeeld door hen zelf een video te laten zoeken of presenteren.
- Beperk het gebruik van TikTok-video's tot formatieve doeleinden; het korte formaat is minder geschikt voor certificatieve of summatieve evaluatie.
- Verken het potentieel van TikTok ook voor andere vaardigheden dan luistervaardigheid, zoals woordenschatverwerving en spreekvaardigheid.

Voor concrete inhoudsaanbevelingen en voorbeelden van geschikte TikTok-accounts per thematisch domein, evenals suggesties voor de didactische integratie, wordt verwezen naar Bijlage 14, getiteld “Korte gids voor TikTok-video's bij NVT-luistervaardigheid”.

Dit onderzoek opent, naast de hierboven vermelde beperkingen (zie Sectie 6.4), verschillende pistes voor verder onderzoek. Een eerste piste betreft de reikwijdte van de steekproef: een studie bij meerdere scholen met een groter aantal deelnemende leerkrachten en een meer gelijk verdeelde steekproef over de onderzochte moderatoren (CLIL/niet-CLIL, LM1/LM2, gebruiksfrequentie), zou toelaten de hier verkennend vastgestelde tendensen met meer zekerheid te bevestigen of te veralgemenen.

Een tweede piste betreft de aard van wat gemeten wordt. Toekomstig onderzoek zou, naast percepties, ook de effectieve evolutie van de luistervaardigheid zelf kunnen meten, bijvoorbeeld aan de hand van een longitudinaal design met een controlegroep, om zo een uitspraak te kunnen doen over de werkelijke leerwinst van TikTok-gebaseerde interventies.

Een derde piste, ten slotte, betreft de draagwijdte van het onderzochte fenomeen. Waar dit onderzoek zich toespitste op luistervaardigheid, wezen zowel leerlingen als leerkrachten spontaan op het potentieel van TikTok voor andere vaardigheden, zoals woordenschatverwerving en spreekvaardigheid, een piste die verdere, specifiek daarop gerichte studie verdient.

Of TikTok binnenkort een vaste plaats zal krijgen in het Nederlandsonderwijs in Franstalig België, valt op basis van deze ene, kleinschalige studie uiteraard niet met zekerheid te voorspellen. Wat dit onderzoek wel laat zien, is dat de wil er is, bij leerlingen én bij leerkrachten, om het platform een kans te geven. Het is nu aan de didactiek om die wil om te zetten in doordachte, doelgerichte lespraktijk.

NAWOORD

Enkele weken na de dataverzameling in Dinant, sta ik opnieuw voor een klas. Het onderwerp van de les gaat over hun plannen voor het komende jaar en meer bepaald, studentenjobs. Om dit thema te introduceren, koos ik een korte TikTok-video met een straatinterview in het Nederlands, waarin voorbijgangers wordt gevraagd wat zij verwachten van een studentenjob. Op basis van die video ontspint zich al snel een klasgesprek. “En jullie, wat verwachten jullie van zo’n job?” De leerlingen luisteren aandachtig, reageren, nemen het woord. Na de les krijg ik van mijn stagementor een compliment voor deze introductie, die de leerlingen onmiddellijk leek aan te spreken. Ze geeft bovendien aan dat ze deze aanpak zelf inspirerend vindt.

Dit kleine voorbeeld lijkt op het eerste gezicht weinigzeggend. Toch vormt het de bekroning van een traject dat allerm minst vanzelfsprekend was.

Zoals ik in het voorwoord aangaf, ontstond de eerste kiem van dit onderzoek al tijdens mijn eigen middelbareschooltijd, in de vaststelling dat luistervaardigheid voor zoveel leerlingen een bron van frustratie was. Die kiem groeide, tijdens mijn academische opleiding, langzaam uit tot een idee, gevoed door lectuur, door colleges, door gesprekken. Zoals een boom niet groeit zonder water, kon ook dit idee niet uitgroeien tot wat het vandaag is zonder de mensen die het, druppel na druppel, mee hebben gevoed. Door hun advies, hun vertrouwen, hun geduld, hun aanwezigheid. Ik dank hen nogmaals van harte.

Vanuit die eerste kiem is een boom gegroeid. Eerst enkele voorzichtige wortels, in de vorm van onderzoeksvragen. Dan een stam, opgebouwd uit de literatuur waarop dit onderzoek steunt. Vervolgens takken, die zich vertakten naar een concreet onderzoeksplan, naar het terrein, naar de klaslokalen van het *Collège Notre-Dame de Dinant*. En uiteindelijk, na maanden van werk, vruchten: een volledige studie van de percepties van leerlingen en leerkrachten over het gebruik van TikTok voor de luistervaardigheid Nederlands, met betekenisvolle resultaten, nieuwe perspectieven en praktische toepassingen.

Het korte moment waarmee ik dit nawoord opende, is dan ook geen alleenstaand gegeven, maar de vrucht van dit hele traject. Het bewijs dat de kloof waarmee dit onderzoek in de inleiding opende, hopelijk stilaan overbrugd kan worden, en plaats kan maken voor een bodem waarop nog vele nieuwe scheuten kunnen ontkiemen.

LITERATUURLIJST

- Abedi, S. R., & Elahi, S. (2023). Leveraging social media platforms to enhance students' English proficiency: A comprehensive analysis. *Language, Technology, and Social Media*, 1(2), 98–106. <https://doi.org/10.70211/ltsm.v1i2.76>
- Agarwal, P. (2026, 6 januari). Most effective TikTok content types & categories for 2026. *RecurPost*. Geraadpleegd op 25 februari 2026, van <https://recurpost.com/blog/tiktok-content-types/>
- Akbari, O., & Razavi, A. (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 105–116. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1189>
- Alghameeti, A. A. (2022). Is TikTok an effective technology tool in English vocabulary expansion? *English Language Teaching*, 15(12), 14–19. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n12p14>
- Alviani, R., Rahman, D., & Khatimah, K. (2026). Analysis of the effectiveness and challenges of using TikTok to improve EFL students' listening. *Borneo Educational Journal*, 8(1), 191–209. <https://doi.org/10.24903/bej.v8i1.2285>
- Anckaert, P., & Romero Muñoz, E. (2018). Non, imposer une langue ne produit pas forcément les effets attendus. *Éduquer*, 141, 17. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/240682/1/Eduquer-141_imposer.pdf
- Apridayani, A., & Sompuwet, W. (2026). Social media as a digital language learning ecosystem: An interpretive study of Thai teenagers' English development. *TESL-EJ*, 29(4). <https://doi.org/10.55593/ej.29116int3>
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34(4), 777–786. <https://doi.org/10.2307/3587791>
- Assakhi, S. M., & Fakhurriana, R. (2023). Short videos on social media as catalysts for English language learning beyond the classroom. *BATARA DIDI: English Language Journal*, 2(3), 131–140. <https://doi.org/10.56209/badi.v2i3.116>
- Bacon, S. M., & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459–473. <https://doi.org/10.2307/328520>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321–331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>
- Beyen, M. (2014). Le mouvement flamand, produit de la géopolitique européenne. *Outre-Terre*, 40(3), 71–82. <https://doi.org/10.3917/oute1.040.0071>

- Bhandari, A., & Bimo, S. (2022). Why's everyone on TikTok now? The algorithmized self and the future of self-making on social media. *Social Media + Society*, 8(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/20563051221086241>
- Biesemans, R., Delespaul, D., & Talukder, D. (2025). Federal and regional elections in Belgium, 9 June 2024. *Electoral Bulletins of the European Union*, (5), 1–15. <https://geopolitique.eu/en/articles/federal-and-regional-elections-in-belgium-9-june-2024/>
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage.
- Bingol, M. A., Celik, B., Yildiz, N., & Mart, C. T. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1–6. https://www.researchgate.net/publication/339377409_LISTENING_COMPREHENSION_DIFFICULTIES_ENCOUNTERED_BY_STUDENTS_IN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING_CLASS
- Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24(4), 746–753. <https://doi.org/10.2307/3587129>
- Boeker, M., & Urman, A. (2022). An empirical investigation of personalization factors on TikTok. In *Proceedings of the ACM Web Conference 2022* (pp. 2298–2309). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3485447.3512102>
- Bohner, G. (2003). Attitudes. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective* (pp. 239–282). Blackwell.
- Bosze, A. (2025, 19 juni). 42 TikTok statistics you need to know. *Doofinder*. Geraadpleegd op 25 februari 2026, van <https://www.doofinder.com/en/blog/tiktok-statistics>
- Carrier, M., Damerow, R. M., & Bailey, K. M. (Eds.). (2017). *Digital language learning and teaching: Research, theory, and practice*. Routledge.
- Chapelle, C. A. (1997). CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? *Language Learning & Technology*, 1(1), 19–43. <https://doi.org/10.64152/10125/25002>
- Chau, J., & Lee, A. (2014). Technology-enhanced language learning (TeLL): An update and a principled framework for English for Academic Purposes (EAP) courses. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1), 1–24. <https://doi.org/10.21432/T2Z59T>
- Chiu, C.-W., & Chen, T.-P. (2023). Speech rate and young EFL learners' listening comprehension. *English Language Teaching*, 16(7), 74–80. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n7p74>
- Collège Notre-Dame de Dinant. (z.d.). *Nos options*. <https://www.cnddinant.be/secondaire/nos-options>

- Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System*, 29(1), 1–14. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00057-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00057-9)
- Conrad, S. (2024, juli). A complete guide to TikTok content categories. *GRIN*. Geraadpleegd op 25 februari 2026, van <https://grin.co/blog/complete-guide-to-tiktok-content-categories/>
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. In N. Figueras (Ed.), *CLIL in Catalonia: From theory to practice* (pp. 5–29). APAC.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cubilo, J., & Winke, P. (2013). Redefining the L2 listening construct within an integrated writing task: Considering the impacts of visual-cue interpretation and note-taking. *Language Assessment Quarterly*, 10(4), 371–397. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.824972>
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139–157). Carl Winter.
- Dassargues, A., Perrez, J., & Reuchamps, M. (2014). Les relations entre langue et politique en Belgique : Linguistiques ou communautaires ? *Revue internationale de politique comparée*, 21(4), 105–128. <https://doi.org/10.3917/ripc.214.0105>
- Davis, F. D. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology, Sloan School of Management].
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982–1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- De Caluwe, J. (2014). *Belgisch Nederlands versus Nederlands Nederlands*. Universiteit Gent, Dialectloket. <https://www.dialectloket.be/wp-content/uploads/2014/10/De-Caluwe-Belgisch-Nederlands-versus-Nederlands-Nederlands.pdf>
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hilgsmann, P., & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 47–71. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.3>

- De Smet, A., Mettwie, L., Hiligsmann, P., Galand, B., & Van Mensel, L. (2019). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(5), 534–553. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Denzin, N. K. (2015). Triangulation. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dormagen, J.-Y. (2024, 8 juni). Élections belges : Entre Flamands et Wallons deux régions, un même barycentre. Comprendre le paradoxe politique du Plat Pays. *Le Grand Continent*. <https://legrandcontinent.eu/fr/2024/06/08/elections-belges-deux-nations-un-meme-barycentre-comprendre-le-paradoxe-politique-du-plat-pays/>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- EmbedSocial. (2026, 16 januari). TikTok statistics for your marketing and sales strategies in 2026. *EmbedSocial*. Geraadpleegd op 25 februari 2026, van <https://embedsocial.com/blog/tiktok-statistics/>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence : Avis n° 3 du Groupe central*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Fersya, K., & Rasidin, D. A. (2026). TikTok as a supplementary medium in educational contexts: Affordances, limitations, and pedagogical implications. *Teaching and General Education Studies*, 2(2), 293–305. <https://publicresearchstudy.my.id/index.php/TGES/article/view/231>
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Francard, M. (1995). Nef des Fous ou radeau de la Méduse ? Les conflits linguistiques en Belgique. *Linx*, 33, 31–46. <https://doi.org/10.3406/linx.1995.1390>

- Fuller, K. A., Karunaratne, N. S., Naidu, S., Exintaris, B., Short, J. L., Wolcott, M. D., Singleton, S., & White, P. J. (2018). Development of a self-report instrument for measuring in-class student engagement reveals that pretending to engage is a significant unrecognized problem. *PLOS ONE*, 13(10), e0205828. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205828>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–19). University of Hawai‘i Press.
- Gardner, R. C. (2005, May 30). *Integrative motivation and second language acquisition* [Joint plenary talk]. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association, London, ON, Canada. https://www.academia.edu/7391201/Canadian_Association_of_Applied_Linguistics_Canadian_Linguistics_Association_Joint_Plenary_Talk_May_30_2005_London_Canada_Integrative_motivation_and_second_language_acquisition
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. University of Wales Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners’ listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55–75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C. C. M. (2023). Learners’ cognitive processing problems during comprehension as a basis for L2 listening research. *System*, 119, Article 103164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103164>
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners’ perspective. *System*, 34(2), 165–182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>
- Hamdan Syakirin Hamid, F., Angelaila Fauzi, F., Hafizah, A., & Syahid, A. (2025). The correlation between exposure to short-form content on TikTok and Instagram Reels and EFL listening skills among high school students. *JIPIS*, 34(1), 16–23. <https://doi.org/10.33592/jipis.v34i1.6251>
- Hammelburg, E. (2023). Instagram’s shift towards live: How stories and live videos shape how we experience being at events. *AoIR Selected Papers of Internet Research*, 2022. <https://doi.org/10.5210/spir.v2022i0.13015>
- Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57–70.
- Hendrickx, J. (2025). ‘Normal news is boring’: How young adults encounter and experience news on Instagram and TikTok. *New Media & Society*, 27(10), 5736–5754. <https://doi.org/10.1177/14614448241255955>

- Hilgsmann, P. (2018). Oui, rendre obligatoire le néerlandais dans certaines filières. *Éduquer*, 141, 16. <https://ligue-enseignement.be/faut-il-imposer-le-neerlandais-en-wallonie>
- Hilgsmann, P., Van Mensel, L., Galand, B., Mettwie, L., Meunier, F., Szmalec, A., Van Goethem, K., Bulon, A., De Smet, A., Hendrikx, I., & Simonis, M. (2017). *Assessing content and language integrated learning (CLIL) in French-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives*. Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, 109, 1–24.
- Ibrahim, N. H., Shafie, S. A., & Rahim, I. N. A. (2023). The use of TikTok in learning English as a second language. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 5(2), 355–365. https://www.researchgate.net/publication/372787871_The_Use_of_TikTok_in_Learning_English_as_a_Second_Language
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kelley, J., Evans, M. D. R., & Corday, C. (2024). *TikTok and US public opinion*. OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/tgkde>
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, Artikel 1. https://www.researchgate.net/publication/304355151_The_Simple_Difference_Formula_An_Approach_to_Teaching_Nonparametric_Correlation
- Kinable, C. (2021). *Why would you ever study French?! Language learning motivation of secondary school pupils in Belgium: A comparison between Flemish and Walloon last-grade pupils* [Masterproef, KU Leuven]. Scriptiebank. <https://scriptiebank.be/scriptie/2021/why-would-you-ever-study-french-language-learning-motivation-secondary-school-pupils>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *ITL: International Journal of Applied Linguistics*, 157, 23–43. <https://doi.org/10.2143/ITL.157.0.2042586>
- Li, Y. (2025). Listen or read? The impact of proficiency and visual complexity on learners' reliance on captions. *Behavioral Sciences*, 15(4), Article 542. <https://doi.org/10.3390/bs15040542>
- Liu, H., Lee, K. T., & Bai, S. (2023). Exploring motivations for TikTok usage and impact factors of TikTokers' continuance intention. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 28(2), 389–400. <https://doi.org/10.18280/isi.280214>
- Marx, R. G., Menezes, A., Horovitz, L., Jones, E. C., & Warren, R. F. (2003). A comparison of two time intervals for test-retest reliability of health status instruments. *Journal of*

- Clinical Epidemiology*, 56(8), 730–735. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(03\)00084-2](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(03)00084-2)
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>
- Masykuri, E. S. (2022). Technology effect of EFL listening comprehension to teacher during pandemic. *Journal of English Teaching and Learning Issues*, 5(1), 51–62. <https://doi.org/10.21043/jetli.v5i1.13913>
- Matsuura, H., Chiba, R., Mahoney, S., & Rilling, S. (2014). Accent and speech rate effects in English as a lingua franca. *System*, 46, 143–150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.015>
- Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high- and mid-frequency vocabulary knowledge. *System*, 72, 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.10.005>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- Mei, K. L., & Aziz, A. A. (2022). Students' perception on using TikTok application as an English learning tool. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 166–190. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/15403>
- Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179–201. <https://www.learntechlib.org/p/8904/>
- Mettewie, L. (2004). *Attitudes en motivatie van taalleerders in België* [Doctoraatsproefschrift, Vrije Universiteit Brussel]. <https://researchportal.unamur.be/en/publications/attitudes-en-motivatie-van-taalleerders-in-belgi%C3%AB/>
- Mettewie, L. (2015). Apprendre la langue de « l'Autre » en Belgique : La dimension affective comme frein à l'apprentissage. *Le Langage et l'Homme*, 50(2), 23–42.
- Mettewie, L. (2018). Maux de langues : Biopsie de la difficulté d'apprendre les langues en Belgique. *Éduquer*, (141), 12–14. <https://researchportal.unamur.be/en/publications/language-aches-biopsy-of-the-difficult%C3%A9-to-learn-languages-in-bel/>
- Mettewie, L., & Van Mensel, L. (2023). Understanding foreign language education and bilingual education in Belgium: A (surreal) piece of cake. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(5), 639–657. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

- Mettewie, L., Van Mensel, L., De Smet, A., & Galand, B. (2024). A longitudinal test of the impact of CLIL on language emotions and learning motivation. *System*, 123, Artikel 103355. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103355>
- Montag, C., Yang, H., & Elhai, J. D. (2021). On the psychology of TikTok use: A first glimpse from empirical findings. *Frontiers in Public Health*, 9, Artikel 641673. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.641673>
- Nasrudin, N., Akhir, N. M., & Aziz, M. N. (2024). Exploring TikTok's impact on English speaking skills: Perceptions of undergraduate students. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(5), 382–389. <https://doi.org/10.55197/qjssh.v5i5.518>
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Red.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43–68). University of Hawai'i Press.
- Novanská Škripcová, L. N. (2025). What minors see on TikTok: Taxonomy, prevalence, and interaction patterns of potentially dangerous videos. *Media Literacy and Academic Research*, 8(2), 53–66. <https://doi.org/10.34135/mlar-25-02-03>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Ockey, G. J., & French, R. (2016). From one to multiple accents on a test of L2 listening comprehension. *Applied Linguistics*, 37(5), 693–715. <https://doi.org/10.1093/applin/amu060>
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53–66.
- Pikhart, M., & Botezat, O. (2021). The impact of the use of social media on second language acquisition. *Procedia Computer Science*, 192, 1621–1628. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>
- Piret, P. (2006). Une Belgique en pointillés. *Études*, 405(11), 441–452. <https://doi.org/10.3917/etu.055.0441>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Qin, Y., Omar, B., & Musetti, A. (2022). The addiction behavior of short-form video app TikTok: The information quality and system quality perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 932805. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.932805>
- R Core Team. (2025). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.5) [Computer software]. <https://www.r-project.org/>
- Rajendran, P. T., Creusy, K., & Garnes, V. (2024). *Shorts on the rise: Assessing the effects of YouTube Shorts on long-form video content*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.18208>

- Reuchamps, M. (2020). *La Belgique : brève esquisse d'une longue histoire*. In F. Mathieu, D. Guénette, & A.-G. Gagnon (Eds.), *Cinquante déclinaisons de fédéralisme : Théorie, enjeux et études de cas* (pp. 345–355). Presses de l'Université du Québec.
- Revelle, W. (2025). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (R package version 2.5) [Computer software]. <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Rogers, J., & Revesz, A. (2019). Experimental and quasi-experimental designs. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 133–143). Routledge.
- Rost, M. (2024). *Teaching and researching listening* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003390794>
- Saraswaty, D. R. (2018). Learners' difficulties & strategies in listening comprehension. *English Community Journal*, 2(1), 139–152. <https://doi.org/10.32502/ecj.v2i1.1003>
- Schlunegger, M. C., Zumstein-Shaha, M., & Palm, R. (2024). Methodologic and data-analysis triangulation in case studies: A scoping review. *Western Journal of Nursing Research*, 46(8), 611–622. <https://doi.org/10.1177/01939459241263011>
- Seignol de Swarte, M. (2026, 20 maart). *Statistiques TikTok : les chiffres clés pour 2025*. Meltwater. <https://www.meltwater.com/fr/blog/statistiques-tiktok>
- Setiawan, B., Yusuf, A. S., Deviyanto, D., Hamzani, K., & Agustina, Y. (2024). The investigation of undergraduate EFL learners' viewpoints on employing TikTok as a medium in learning speaking and listening skills. *JET (Journal of English Teaching) Adi Buana*, 9(2), 119–133. <https://doi.org/10.36456/jet.v9.n02.2024.9221>
- Setiawan, M. R. F., & Fadhilawati, D. (2023). Examining the effectiveness of short YouTube videos to escalate the students' listening comprehension. *EDUJ: English Education Journal*, 1(2), 6–11. <https://doi.org/10.59966/eduj.v1i2.566>
- Shaojie, T., Samad, A. A., & Ismail, L. (2022). Systematic literature review on audio-visual multimodal input in listening comprehension. *Frontiers in Psychology*, 13, Artikel 980133. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980133>
- Shutsko, A. (2020). User-generated short video content in social media: A case study of TikTok. In G. Meiselwitz (Ed.), *Social computing and social media: Participation, user experience, consumer experience, and applications of social computing* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 12195, pp. 108–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49576-3_8
- Simons, M., Vanhees, C., Smits, T., & Van De Putte, K. (2019). Remediating foreign language anxiety through CLIL? A mixed-methods study with pupils, teachers and parents. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 153–162. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10527>

- Sinardet, D. (2008a). Territorialité et identités linguistiques en Belgique. *Hermès, La Revue*, 51(2), 141–147. <https://doi.org/10.4267/2042/24188>
- Sinardet, D. (2008b). Vlaamse en Franstalige media over Franstaligen en Vlamingen: Wederzijdse representaties van de ‘andere’ in politieke debatprogramma’s. In H. Van den Bulck & A. Dhoest (Red.), *Media, cultuur, identiteit: Actueel onderzoek naar media en maatschappij* (pp. 51–69). Academia Press.
- Taeldeman, J. (2001). *De regenboog van de Vlaamse dialecten*. Universiteit Gent, Dialectloket. <https://www.dialectloket.be/wp-content/uploads/2014/05/Taeldeman-De-regenboog-van-de-Vlaamse-dialecten.pdf>
- The jamovi project. (2025). *jamovi* (Version 2.7) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253–258. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00253.x>
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331–342. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>
- Van de Craen, P., & Sanctobin, V. (2020). *L’éducation multilingue, l’apprentissage implicite et la didactique coopérative*. *Eduquer*, (157), 14–16. <https://ligue-enseignement.be/leducation-multilingue-lapprentissage-implicite-et-la-didactique-cooperative>
- Van Mensel, L., Hilgsmann, P., Mettewie, L., & Galand, B. (2020). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>
- Van Meurs, A., & Saris, W. E. (1990). Memory effects in MTMM studies. In A. Van Meurs & W. E. Saris (Eds.), *Evaluation of measurement instruments by meta-analysis of multitrait multimethod studies* (pp. 134–146). North-Holland.
- Van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35, 1–4. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html>
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89. <https://doi.org/10.1093/applin/amh039>
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390–416. <https://doi.org/10.1111/lang.12105>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 395–411). Wiley-Blackwell.

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144–157. <https://doi.org/10.2307/1585904>
- Vierendeels, I., & Mettewie, L. (2024). Verplichting of simple mogelijkheid? 180 jaar taal van de ander in het Belgische onderwijs. *Neerlandia*, 2024(3), 30–32. <https://www.anv.nl/tijdschrift/inhoudsopgaven/2024-3/>
- Ville de Dinant. (z.d.). Collège Notre-Dame – Site Bellevue. https://www.dinant.be/ova_dir/college-notre-dame-site-bellevue/
- Wah, N. N. (2019). Teaching listening skills to English as a foreign language students through effective strategies. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(6), 883–887. <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd28033.pdf>
- Walker, N. (2014). Listening: The most difficult skill to teach. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 23, 167–175. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/21619>
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2018). *Langues modernes : Outil d'accompagnement du référentiel. Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques (2e degré, LM1, 4 périodes)*. https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/Outil%20accompagnement%20du%20nouveau%20référentiel%20e%20degré%20HGT_LM1.pdf
- Widodo, M., Saenko, N. R., Campos-Ugaz, O., Saavedra-López, M. A., Núñez Lira, L. A., Razavi, S. S., Keezhatta, M. S., Fedorova, N., Hoi, H. T., & Ilyin, A. G. (2022). The comparative effects of English and Persian cultural background knowledge on EFL learners' listening skill. *Education Research International*, 2022, Artikel 1162251. <https://doi.org/10.1155/2022/1162251>
- Witte, E., & Van Velthoven, H. (2010). *Strijden om taal: De Belgische taalkwestie in historisch perspectief*. Pelckmans.
- Wolfgramm, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *International Journal of Listening*, 30(1–2), 25–46. <https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1065746>
- Xu, L., Yan, X., & Zhang, Z. (2019). Research on the causes of the “Tik Tok” app becoming popular and the existing problems. *Journal of Advanced Management Science*, 7(2), 59–63. <https://doi.org/10.18178/joams.7.2.59-63>
- Yang, H. (2020). Secondary-school students' perspectives of utilizing TikTok for English learning in and beyond the EFL classroom. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Education Technology and Social Science (ETSS 2020)* (pp. 162–183). Education, Science, Technology, Innovation and Life. <https://clausiuspress.com/conference/article/artId/5484.html>

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zannettou, S., Nemes-Nemeth, O., Ayalon, O., Goetzen, A., Gummadi, K. P., Redmiles, E. M., & Roesner, F. (2024). Analyzing user engagement with TikTok's short format video recommendations using data donations. *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642433>
- Zeng, J., Abidin, C., & Schäfer, M. S. (2021). Research perspectives on TikTok and its legacy apps: Introduction. *International Journal of Communication*, 15, 3161–3172. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/14539>
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41(1), 164–177. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.004>
- Zhang, Y., Lucas, M., & Pedro, L. (2022). A decade of short videos for foreign language teaching and learning: A Review. *Education Sciences*, 12(11), 786. <https://doi.org/10.3390/educsci12110786>
-

Gebruik van AI

Artificiële intelligentie (AI) werd in dit onderzoek op een verantwoorde, transparante en gerechtvaardigde manier voor drie verschillende doeleinden gebruikt, maar nooit als informatiebron. Ten eerste werd AI gebruikt als hulpmiddel bij de taalcorrectie. Elke voorgestelde correctie werd echter zorgvuldig gecontroleerd alvorens deze te behouden. Ten tweede werd AI gebruikt om een beter inzicht te krijgen in het gebruik van het softwareprogramma Jamovi, waarmee ik niet vertrouwd was. Alle statistische gegevens werden vervolgens handmatig verzameld en geanalyseerd. Ten slotte werd AI, en meer bepaald de tool TurboScribe, gebruikt om een eerste transcriptie van de interviews te maken. Deze transcripties werden vervolgens zorgvuldig gecontroleerd en handmatig aangepast, in combinatie met meerdere herbeluisteringen van de opnames, om de nauwkeurigheid ervan te waarborgen.

BIJLAGEN

Deze sectie bevat enkel de titels van de verschillende bijlagen. De volledige bijlagen zijn beschikbaar via de website: <https://thesis.dial.uclouvain.be/home>

Bijlage 1: Oorspronkelijke onderzoeksinstrumenten

- 1.1. In-class engagement self-report scale (Fuller et al., 2018)
- 1.2. Semigestructureerde interviews (Mei & Aziz, 2022)
- 1.3. TAM-vragenlijst (Nasrudin et al., 2024)

Bijlage 2: Populairste inhoudscategorieën op TikTok

Bijlage 3: Gebruikte TikTok-video's

- 3.1. Voorbeelden van TikTok-video's (pre-interventie)
- 3.2. TikTok-video's gebruikt voor de luisteractiviteit (met link)

Bijlage 4: Luisterbegriptoets

Bijlage 5: Vragenlijst 1 (leerlingen, pre-interventie)

Bijlage 6: Vragenlijst 2 (leerlingen, post-interventie)

Bijlage 7: Interviewvragen voor de leerlingen

Bijlage 8: Interviewvragen voor de leerkrachten

8.1. Interviewvragen 1 (pre-interventie)

8.2. Interviewvragen 2 (post-interventie)

Bijlage 9: Transcripties van de interviews

Bijlage 10: Toestemmingformulier van de directie

Bijlage 11: Ouderlijk toestemmingsformulier

Bijlage 12: Toestemmingsformulier van de leerlingen

Bijlage 13: Inferentiële statistische analyses uit Jamovi

13.1. Betrouwbaarheidsanalyse van de TAM-componenten

13.2. Betrouwbaarheidsanalyse van de betrokkenheidsschaal

13.3. Gepaarde t-toetsen en Wilcoxon signed-rank toetsen

13.4. Toetsing van de normaliteitsveronderstelling (Shapiro-Wilktoets)

13.5. Onafhankelijke t-toetsen en Mann-Whitney U-toetsen: LM1 vs. LM2

13.6. Onafhankelijke t-toetsen en Mann-Whitney U-toetsen: CLIL versus niet-CLIL

13.7. Onafhankelijke t-toetsen en Mann-Whitney U-toetsen: nooit-gebruikers vs. gebruikers

Bijlage 14: Korte gids voor TikTok bij NVT-luistervaardigheid

14.1. Inhoudsaanbevelingen per thematisch domein

14.2. Activiteitssuggesties

