

## Tilburg University

### Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs

van Knippenberg, M.A.J.

*Publication date:*  
2010

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
van Knippenberg, M. A. J. (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Eburon.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# NEDERLANDS IN HET MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS



# NEDERLANDS IN HET MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS

## EEN CASESTUDY IN DE OPLEIDING HELPENDE ZORG

### PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Universiteit van Tilburg,  
op gezag van de rector magnificus,  
prof. dr. Ph. Eijlander,  
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een  
door het college voor promoties aangewezen commissie  
in de aula van de Universiteit

op dinsdag 14 december 2010 om 14.15 uur

door

**Maria Anna Josephine van Knippenberg**  
geboren op 20 augustus 1957 te Ubach over Worms

Promotores: prof. dr. Sjaak Kroon  
prof. dr. Ton Vallen

Copromotor: dr. Jeanne Kurvers

Promotiecommissie: dr. Maaïke Hajer  
prof. dr. Koen Jaspaert  
prof. dr. Folkert Kuiken  
prof. dr. Rob Poell  
dr. Piet-Hein van de Ven  
prof. dr. Marc Vermeulen

Marja van Knippenberg  
Nederlands in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Een casestudy in de opleiding  
Helpende Zorg.  
Proefschrift Universiteit van Tilburg

ISBN 978-90-5972-452-5

© 2010 Marja van Knippenberg, Lansingerland  
© 2010 Omslagillustratie: Ien van Laanen, Amsterdam  
Vormgeving omslag: studioBoven, Delft  
Lay-out: Carine Zebedee, Tilburg  
Uitgeverij Eburon, Delft

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

## Voorwoord

Taalonderwijs vormt de kern van mijn professionele leven. Als docent heb ik ruim twintig jaar lesgegeven in het algemeen voortgezet onderwijs, het lager en middelbaar beroepsonderwijs, de volwasseneneducatie en het bedrijfsleven. In 1980 begon ik als jong, net afgestudeerd docent Engels en Nederlands op een grote multiculturele scholengemeenschap voor (individueel) lager beroeps-onderwijs en mavo in Rotterdam. Na acht jaar vond ik nieuwe uitdagingen in het ontwerpen en verzorgen van beroepsspecifieke taaltrainingen Engels in het bedrijfsleven en lessen Engels aan hoogopgeleide volwassenen anderstaligen. Vanaf 1990 kwamen daar lessen Nederlands als tweede taal bij in een voorloper van het huidige regionaal opleidingscentrum. Naast het lesgeven ging ik me na verloop van tijd ook bezighouden met de inhoudelijke ondersteuning van docenten(teams). Vanaf 2003 werk ik aan de implementatie van taalbeleid in opleidingen in het middelbaar beroeps-onderwijs. In de eerste jaren, van 2003 tot 2006, was het voornaamste doel om bij (vak)docenten aandacht te krijgen voor de rol die het Nederlands speelt als instructietaal in het onderwijs en daarnaast voor het belang van een verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten. Mijn werk bestond in die periode onder meer uit het verzorgen van trainingen aan docententeams op het gebied van taalontwikkelen onderwijs en het doen van kleinschalig onderzoek naar taalvaardigheidseisen in de beroepspraktijk.

Toen mijn leidinggevende mij in het voorjaar van 2006 de vraag stelde of ik ervoor zou voelen om een promotie-onderzoek uit te voeren, hoefde ik daar niet lang over na te denken. Tijdens mijn studie Taalwetenschap aan de Universiteit van Tilburg in de jaren 2000-2003 had ik ervaren dat het verrichten van wetenschappelijk onderzoek bij mij paste. Het was voor mij van meet af aan duidelijk dat dit onderzoek betrekking moest hebben op de dagelijkse praktijk in de lessen met als invalshoek het onderwijzen en leren van Nederlands. Nederlands in het mbo is onderwerp van vele onderwijskundige, maar ook maatschappelijke en politieke discussies. Er was echter weinig onderzoek voorhanden waarin de mbo-praktijk centraal staat en ook vanuit mijn werk had ik slechts een fragmentarisch beeld dat ik graag verder wilde invullen. Ik koos daarom voor een casestudy waarin ik gebruik maakte van etnografische onderzoekstechnieken zoals lesobservaties, interviews en documentenanalyse. Na een korte oriëntatie bij verschillende opleidingen besloot ik het onderzoek uit te voeren bij een opleiding Helpende Zorg.

Voor de medewerking die ik daar kreeg, wil ik graag alle betrokkenen hartelijk bedanken. De docenten, de taalcoach en de taalbeleidscoördinator vulden vragenlijsten in en waren zonder uitzondering bereid tot een interview. In het bijzonder gaat mijn

dank uit naar de docent Nederlands Asha en de vakdocenten Irene, Jan en Wilma, bij wie lessen werden geobserveerd en vastgelegd door middel van audio- en video-opnames. Daarnaast bedank ik ook de tweeëntwintig studenten die op dezelfde open manier als de docenten bereid waren aan dit onderzoek mee te werken.

Een woord van dank gaat natuurlijk ook naar mijn werkgever, ROC Mondriaan in Den Haag, die dit onderzoek faciliteerde, maar mij daarnaast alle ruimte bood om er mijn eigen invulling aan te geven. Mijn directe collega's Trinette Hovens en Anja Schaafsma hielden mij 'uit de wind' zodat ik gestaag kon doorwerken, in de laatste fase zelfs intensief.

Op de Universiteit van Tilburg werd ik steevast hartelijk ontvangen met koffie om vervolgens het gesprek en de discussie aan te gaan over een door mij aangeleverde concepttekst. Altijd keerde ik vol nieuwe inspiratie huiswaarts. Sjaak Kroon, Ton Vallen en Jeanne Kurvers: dank voor al jullie feedback en persoonlijke belangstelling, vooral toen ik even wat rustiger aan moest doen als gevolg van een verkeersongeval.

In de eindfase heeft mijn vriendin Anja Bouwmeester het manuscript zorgvuldig gecontroleerd op consistentie en Carine Zebedee, secretaresse op de Universiteit van Tilburg, heeft nauwgezet de opmaak verzorgd. Ook hen wil ik hiervoor hartelijk bedanken.

Verder bedank ik het thuisfront voor alle morele en huishoudelijke steun tijdens dit traject, in de eerste plaats mijn echtgenoot John Schoenmakers en daarnaast onze kinderen Tim, Bas en Luuk.

Ik draag dit boek op aan mijn ouders, Ans en Frits van Knippenberg. Zij hebben mij een goede basis gegeven waardoor ik me kon ontwikkelen op de manieren die ik zelf verkoos.

Lansingerland, december 2010

Marja van Knippenberg

# Inhoud

<b>Hoofdstuk 1 Inleiding</b>	<b>1</b>
1.1 Inleiding	1
1.2 Aanleiding en achtergrond	1
1.3 Doelstelling en focus	3
1.4 Theoretische en praktische relevantie	4
1.5 Overzicht	5
<b>Hoofdstuk 2 Onderwijzen en leren van Nederlands op het mbo</b>	<b>7</b>
2.1 Inleiding	7
2.2 Taalvaardigheid Nederlands in het mbo	9
2.3 Inhoudsgericht taalonderwijs	11
2.4 Kennis en handelen van docenten	15
2.5 Samenvatting	19
<b>Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet</b>	<b>23</b>
3.1 Inleiding	23
3.2 Voorbereiding	24
3.3 Veldwerk	25
3.4 Analyse en interpretatie	33
3.5 De onderzoeker	36
3.6 Besluit	37
<b>Hoofdstuk 4 Het Hollandia College</b>	<b>41</b>
4.1 Inleiding	41
4.2 Structuur van het roc-onderwijs	42
4.3 Organisatie van het onderwijs in het Hollandia College	46
4.4 Studenten en docenten in de casus	50
4.5 Besluit	53
<b>Hoofdstuk 5 Taalbeleid op het Hollandia College</b>	<b>55</b>
5.1 Inleiding	55
5.2 Taalbeleid in het Nederlandse onderwijs	55
5.3 Taalbeleid op het Hollandia College	62
5.4 Analyse van het Hollandia taalbeleid	71
5.5 Taalbeleid in de opleiding Helpende Zorg	74
5.6 Samenvatting en conclusies	81



<b>Hoofdstuk 6 Nederlands spreken op school</b>	<b>83</b>
6.1 Inleiding	83
6.2 De regel ‘We spreken Nederlands’	84
6.3 Sleutelepisode ‘I don’t know’	87
6.4 Opvattingen van docenten over Nederlands spreken	92
6.5 Opvattingen van studenten over Nederlands spreken	98
6.6 Ideologieën over Nederlands spreken	107
6.7 Samenvatting en conclusies	112
<b>Hoofdstuk 7 Taalvaardigheid Nederlands en doorstroom</b>	<b>115</b>
7.1 Inleiding	115
7.2 Ontwikkeling van de IBO-toets	116
7.3 Sleutelepisode ‘En dan worden ze afgewezen terwijl ze formeel door zouden mogen’	120
7.4 Opvattingen van docenten over afname van de IBO-toets	125
7.5 Opvattingen van studenten over afname van de IBO-toets	134
7.6 De ideologie van een drempelloos curriculum	146
7.7 Samenvatting en conclusies	151
<b>Hoofdstuk 8 De lessen Nederlands</b>	<b>157</b>
8.1 Inleiding	157
8.2 Het Nederlands in de opleiding Helpende Zorg	158
8.3 Sleutelepisode ‘Moeilijke woorden’	162
8.4 Opvattingen van docenten over de lessen Nederlands	175
8.5 Opvattingen van studenten over de lessen Nederlands	180
8.6 De ideologie van geïntegreerd onderwijs Nederlands	185
8.7 Samenvatting en conclusies	187
<b>Hoofdstuk 9 Nederlands in de vaklessen</b>	<b>193</b>
9.1 Inleiding	193
9.2 Taalvaardigheid in de eindtermen	194
9.3 Sleutelepisode ‘Zinnvolle tijdsbesteding’	195
9.4 Opvattingen van docenten over Nederlands in de vaklessen	211
9.5 Opvattingen van studenten over de vaklessen	223
9.6 De ideologieën van taalgericht vakonderwijs en van de scholing van docenten	229
9.7 Samenvatting en conclusies	232
<b>Hoofdstuk 10 Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>237</b>
10.1 Samenvatting	237
10.2 Conclusies	239
10.3 Nederlands op het mbo na 2006	245
10.4 Aanbevelingen	250
<b>Afkortingen</b>	<b>253</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>255</b>
<b>Summary</b>	<b>269</b>

## Hoofdstuk 1

# Inleiding

### 1.1 Inleiding

Dit boek gaat over het onderwijzen en leren van Nederlands in een meertalige klas in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Het beschrijft een etnografische casestudy in het schooljaar 2006-2007 naar de onderwijspraktijk in een opleiding tot Helpende Zorg, een basisberoepsopleiding op niveau 2 van het mbo. De beroepsuitoefening van een Helpende Zorg betreft hoofdzakelijk het toepassen van routines en standaardprocedures in verzorgende en huishoudelijke taken en vindt plaats in de eigen woonomgeving van zorgvragers of in een vervangende leefomgeving, zoals een verzorgingshuis, een verpleeghuis of een woonvorm voor lichamelijk of verstandelijk gehandicapten. Paragraaf 1.2 van dit inleidende hoofdstuk geeft een eerste beschrijving van de aanleiding en de achtergronden van dit onderzoek. Vervolgens gaan de paragrafen 1.3 en 1.4 nader in op de doelstelling, de focus en de relevantie van het onderzoek. De slotparagraaf 1.5 bevat een overzicht van de hoofdstukken in dit boek.

### 1.2 Aanleiding en achtergrond

In de afgelopen decennia hebben sociaal-economisch en politiek gemotiveerde migratieprocessen en een voortgaande internationalisering geleid tot een toenemende talige diversiteit in de Nederlandse samenleving. Deze verscheidenheid betekent voor het Nederlandse onderwijs dat er sprake is van veeltalige, multiculturele en multi-etnische schoolklassen (Vallen, 2001).

In het schooljaar 2006-2007 volgen 496.227 studenten een beroepsopleiding in het mbo, onder wie 128.743 allochtonen (CBS, 2010). Het mbo wordt gekenmerkt door een populatie die zowel naar leeftijd en opleidingsachtergrond, als naar etnische herkomst zeer heterogeen is. Ze loopt uiteen van autochtone en allochtone (jong-)volwassenen die in Nederland zijn geboren en het Nederlandse onderwijs hebben doorlopen, tot studenten die pas relatief kort, een tot enkele jaren, in Nederland verblijven. Het is een complexe opgave om met deze heterogeniteit van de studentenpopulatie om te gaan en leeromgevingen te creëren die recht doen aan alle studenten. Voor veel studenten is het Nederlands niet de eerste taal, terwijl Nederlands in het onderwijs wel een centrale plaats inneemt als vak, instructietaal, vaktaal en communicatiemiddel in alle vakken.

De positie en inhoud van het Nederlands als vak zijn in het mbo verbonden met een terugkerende discussie over de verhouding tussen beroepsspecifieke en algemeen vormende vakken. Dit debat wordt gekenmerkt door enerzijds een sociaal-econo-

misch perspectief, waarin de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt centraal staat, en anderzijds een integratief perspectief met het sociale gelijkheidsdenken als centraal element (ACOA, 2006). De oorsprong van het mbo ligt in private initiatieven, ontstaan vanuit de behoefte van industrie en nijverheid aan geschoold personeel. In de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw krijgt de algemeen vormende component in het mbo meer nadruk, mede vanuit de idee dat het onderwijs een eigenstandige sociaal-culturele functie heeft. Vanaf eind jaren zeventig uiten werkgeversorganisaties in toenemende mate kritiek op de resultaten van het beroeps-onderwijs voor de arbeidsmarkt (Mertens, 1997). Tegelijkertijd veroorzaakt de economische stagnatie in die periode een grote jeugdwerkloosheid. Deze factoren leiden tot een (nieuwe) kentering in het denken over de functie van het beroeps-onderwijs. Het belang van een goede aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt komt voorop te staan en de betrokkenheid van het bedrijfsleven bij het beroeps-onderwijs neemt toe, wat uiteindelijk resulteert in een gezamenlijk erkende verantwoordelijkheid. Zo worden de eindtermen ontworpen in samenspraak tussen de sociale partners en het onderwijs. In de SVM-wet (Sectorvorming en Vernieuwing van het Middelbaar Beroeps-onderwijs) zijn per 1 augustus 1993 beroepsspecifieke eindtermen vastgesteld voor alle opleidingen en opleidingsrichtingen in de zorg (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993). Met name voor het onderwijs Nederlands en de moderne vreemde talen betekent dit een grote verandering. Waar voorheen op veel opleidingen vooral taalonderwijs werd gegeven met aandacht voor grammatica, spelling, woordenschat en literatuur, moet er nu met name aandacht worden besteed aan spreekvaardigheid en het taalgebruik in het toekomstige beroepsveld. Met de invoering van beroepsspecifieke eindtermen verdwijnt het schoolvak Nederlands uit het formele curriculum van de opleidingen in de zorgsector van het mbo en daarmee ook in een aantal gevallen de docent Nederlands (Van Gelderen & Oostdam, 1996). In het jaar 2006, het startpunt van deze studie, is het mbo volop in beweging vanwege de ontwikkeling van een nieuwe, competentiegerichte kwalificatiestructuur en laait de discussie over Nederlands in het mbo opnieuw op in een politiek-maatschappelijk discours. In een context waarin taalvaardigheid Nederlands moet worden beschouwd als de sleutel tot integratie en maatschappelijk succes (WRR, 2001), klinken in toenemende mate geluiden over taalproblemen van mbo-studenten. In de landelijke dagbladen verschijnen artikelen met koppen als: 'Mbo-student strandt op Nederlands; een derde blijft steken op te laag niveau' (Vermeulen, 2003), 'En toch is het niveau dramatisch gedaald' (Jager, 2003) en 'Toen begrepen ze nog wat ze lazen' (Runia-Dik, 2005). Publicaties in vakbladen (o.a. Van Bodegraven, 2004; Bohnenn, 2003; Haddad, 2001) besteden aandacht aan de manieren waarop het onderwijs op de problematiek inspeelt, bijvoorbeeld door het voeren van taalbeleid. Onderzoek onder docenten en studenten (Neuvel, Bersee, Den Exter & Tijssen, 2004) bevestigt het beeld dat het taalniveau van mbo-studenten problemen oplevert bij het volgen van de opleiding en het functioneren in de beroepssituatie. De publicatie van een onderzoek over de integratie van Nederlands in andere vakken in het voorbereidend middelbaar beroeps-onderwijs (Bonset, Ebbers & Malherbe, 2006) leidt tot publiciteit in de landelijke media over de verdwijning van het Nederlands in het op handen zijnde competentiegerichte onderwijs in het mbo. Vertegenwoordigers van de Stichting Leerplanontwikkeling en de Vereniging van Leraren in Levende Talen spreken in een dagblad-artikel (Schaafsma, 2006) hun zorgen hierover uit. De BVE Raad (voorganger van de

huidige MBO Raad), de brancheorganisatie van de onderwijsinstellingen in het mbo en de volwasseneneducatie, stelt in dezelfde publicatie dat studenten de Nederlandse taal veel beter leren in het kader van een praktijkvak. Op 25 april 2006 worden aan toenmalig staatssecretaris Rutte van Onderwijs Kamervragen gesteld over Nederlands op het mbo. Daarop volgt een onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs, die concludeert dat de gesignaleerde taalvaardigheidsproblematiek vraagt om een bredere aanpak over de onderwijssectoren heen (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Naast dit discours over de positie van het Nederlands ontstaat er een tweede, nu taaldidactisch georiënteerd discours over het leren van Nederlands (als tweede taal) in het mbo. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid stelt in zijn rapport 'Nederland als immigratiesamenleving' (WRR, 2001) dat het onderwijs Nederlands aan anderstaligen kan worden verbeterd door het taalonderwijs zoveel mogelijk in een relevante context te plaatsen. Leerplichtigen die het Nederlands niet als moedertaal hebben geleerd, zullen deze taal ook en vooral verbonden aan de vakvakken moeten leren. Voor (jong-)volwassenen die het Nederlands als tweede taal nog moeten verwerven, wordt een snelle instroom in het mbo bepleit via speciale opleidingstrajecten met een geïntegreerd aanbod van vakonderwijs en onderwijs Nederlands als tweede taal gericht op het beroep, zogeheten geïntegreerde trajecten (Coumou, Maton, Peytier & Schuurmans, 2002). Voor de overige studenten wordt gepleit voor een aanpak van taalleren in alle vakken. In dergelijk 'taalgericht vakonderwijs' (o.a. Hajer, 1996; Hajer, Meestringa & Miedema, 2000) of 'taalontwikkelend beroepsonderwijs' (Riteco, 2006) dragen alle docenten bij aan de taalontwikkeling van hun studenten.

De besproken discoursen illustreren de aandacht die er bestaat voor het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo, zowel op het nationale macroniveau als op het meso- en microniveau binnen de onderwijsinstellingen. Tegen deze achtergrond doet dit boek verslag van een etnografische casestudy naar het onderwijzen en leren van Nederlands in een meertalige klas in de mbo-opleiding Helpende Zorg in het schooljaar 2006-2007.

### 1.3 Doelstelling en focus

Het doel van deze studie is meer inzicht te krijgen in het onderwijzen en leren van Nederlands in de dagelijkse praktijk van een meertalige klas in het mbo. Het Hollandia College, de onderwijsinstelling waar het onderzoek is uitgevoerd, voert in reactie op de waargenomen taalvaardigheidsproblematiek van zijn studenten een schooltaalbeleid, waarin een belangrijke rol is weggelegd voor alle docenten. Tegelijkertijd is er weinig inzicht in de opvattingen van die docenten over het Nederlands in relatie tot hun handelen in de praktijk en in de ervaringen van de studenten. Deze context roept de volgende algemene vragen op die richting hebben gegeven aan de dataverzameling en analyse in dit onderzoek:

- Welk beeld van het onderwijzen en leren van Nederlands komt naar voren in de dagelijkse praktijk van een meertalige klas in het mbo?
- Welke ervaringen en opvattingen hebben de docenten en de studenten met betrekking tot het onderwijzen en leren van Nederlands?

- Hoe verhouden deze dagelijkse praktijken en de bijbehorende beelden van docenten en studenten zich tot wetenschappelijke, institutionele en maatschappelijke ideeën over het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo?

De eerste vraag heeft betrekking op de praktijk van het omgaan met Nederlands als vak, instructietaal, vaktaal en communicatiemiddel in alle vakken. Deze praktijk met als centrale focus het handelen van docenten is in dit onderzoek gereconstrueerd aan de hand van audio- en video-opnames van lessen. Op basis van herhaalde bestudering van deze opnames zijn gebeurtenissen en lesepisodes geselecteerd waarvan wordt verondersteld dat ze licht kunnen werpen op de bestudeerde praktijk. Deze zogenaamde sleutepisodes zijn geanalyseerd door middel van *key incident analysis* (o.a. Erickson, 1986; Kroon & Sturm, 2007). De tweede vraag betreft de reacties van docenten en studenten op de waargenomen praktijk. Deze opvattingen met betrekking tot het onderwijzen en leren van Nederlands zijn gereconstrueerd aan de hand van vragenlijsten en interviews. De derde vraag verwijst naar de samenhang tussen het handelen van docenten op het microniveau van de klas, de reacties van docenten en studenten op deze praktijk en de bredere context van het landelijke macroniveau en het niveau van de onderwijsinstelling waar het onderzoek heeft plaatsgevonden. Deze bredere context bestaat uit enerzijds de heersende ideeën ten aanzien van het onderwijzen en leren van Nederlands, zowel landelijk als binnen het Hollandia College, en anderzijds de formele opleidingseisen en -voorschriften. Dit betekent dat er in dit onderzoek verschillende niveaus worden onderscheiden. Naast de praktijk met het handelen van docenten als centraal element, is er het retorische niveau van de docenten, van de studenten en van de bredere ideologische context. Ten slotte is er een formeel niveau, zowel landelijk als binnen het Hollandia College, waarop eisen en regels voor studenten zijn vastgelegd. Dit onderzoek geeft inzicht in Nederlands op het mbo op basis van analyses en interpretaties van deze verschillende niveaus.

#### 1.4 Theoretische en praktische relevantie

Studies met betrekking tot Nederlands in meertalige klassen in het mbo zijn schaars. Raaphorst (2007) verrichtte een effectstudie naar geïntegreerd tweedetaalonderwijs en vakonderwijs. Riteco (2006, 2007) heeft kleinschalig onderzoek gedaan naar het interactiegedrag van vakdocenten in het mbo en de ontwikkeling van docentcompetenties voor een taalgerichte didactiek. Een diepergravend etnografisch onderzoek waarin naast het handelen van docenten ook de perspectieven van studenten in beeld worden gebracht en de bevindingen worden geplaatst in een bredere ideologische context, is relevant om theoretische en praktische redenen. Vanuit een theoretische invalshoek kan deze studie bijdragen aan het begrip van de werking van de (praktijk)kennis en cognities van docenten in het mbo in relatie tot het onderwijzen en leren van Nederlands. De praktijkkennis van docenten is een breed concept waartoe onder meer hun opvattingen, waarden, verwachtingen en ervaringen behoren (o.a. Anderson-Levitt, 1987; Mathijssen, 2006; Meijer, 1999).

Dit onderzoek is praktisch relevant vanuit het perspectief van pogingen om het onderwijs zodanig te verbeteren dat studenten met verschillende (taal)achtergronden er optimaal van profiteren. Hierbij zijn zowel de politiek als intermediairs tussen politiek,

theorie en praktijk, zoals lerarenopleiders, ondersteuningsinstellingen, leermiddelenontwikkelaars, beleidsmakers en nascholers in de instellingen betrokken. Om veranderingen in de praktijk te kunnen bewerkstelligen is het essentieel om de oorsprong van het handelen van docenten in de praktijk te begrijpen, want deze kennis is het referentiekader van waaruit zij veranderingen interpreteren, adopteren, implementeren of afwijzen. Uiteindelijk stelt inzicht in deze kennis onderwijsvernieuwers in staat om te anticiperen op de manier waarop docenten op vernieuwingen zullen reageren en op de achtergronden van die reacties. Ten slotte is de verwachting dat de in de casus betrokken docenten hun voordeel hebben gedaan met hun medewerking aan het onderzoek, omdat ze door middel van (de bespreking van) vragenlijsten en interviews zijn aangezet tot reflectie op hun eigen handelen.

## 1.5 Overzicht

Dit boek bestaat, naast dit inleidende hoofdstuk 1, uit negen hoofdstukken.

Hoofdstuk 2 is een conceptuele verkenning van de theoretische context die gaandeweg het onderzoek is ontstaan. Er wordt ingegaan op de theorie- en praktijkgebaseerde concepten die relevant zijn met betrekking tot het onderwijzen en leren van Nederlands in een mbo-opleiding. Het betreft de gangbare opvatting van het concept taalvaardigheid Nederlands in het mbo, de operationalisering van het onderwijs Nederlands in verschillende vormen van inhoudsgericht onderwijs en inzichten in de kennis en het handelen van docenten.

Hoofdstuk 3 beschrijft de manier waarop het onderzoek is opgezet en uitgevoerd en motiveert de gemaakte keuzes. Er is in dit onderzoek gekozen voor een etnografisch perspectief en voor gebruikmaking van dataverzamelingstechnieken die gewoonlijk worden geassocieerd met veldwerk, zoals documentenverzameling, observaties en interviews. De beschrijving in dit hoofdstuk onderscheidt drie fasen: de voorbereiding met de keuze voor de casus, de periode in het veld en de verdere analyse en interpretatie na het veldwerk (Blommaert & Dong, 2010). Ook wordt ingegaan op de positie van de onderzoeker als connaisseur (Eisner, 1991).

Hoofdstuk 4 gaat over de opleidingscontext. Het behandelt eerst de structuur van het mbo, zoals dat binnen de kaders van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs wordt vormgegeven in regionale opleidingscentra. Dan volgt een schets van de organisatie van het onderwijs binnen het Hollandia College, het roc waar de casestudy heeft plaatsgevonden. Ten slotte worden de participanten in de casus, de studenten en docenten voorgesteld.

Hoofdstuk 5 handelt over schooltaalbeleid Nederlands en vormt een schakel tussen de voorgaande theoretische en beschrijvende hoofdstukken en de volgende empirische hoofdstukken. Het hoofdstuk geeft op basis van documenten eerst een overzicht van de historie van taalbeleid in de landelijke context en daarna van de vormgeving ervan in het Hollandia College. Ten slotte volgt aan de hand van uitspraken van de in de casestudy betrokken docenten een eerste analyse van het taalbeleid in deze instelling en met name in de opleiding Helpende Zorg.

De hoofdstukken 6 tot en met 9 bevatten elk een sleutepisode die het beeld van onderwijzen en leren van Nederlands in de casus inkleurt. Hoofdstuk 6 heeft betrekking op de regel dat er verplicht Nederlands moet worden gesproken op het Hollandia

College. In hoofdstuk 7 komt aan de orde welke rol het Nederlands speelt bij de doorstroom naar een vervolgopleiding. De hoofdstukken 8 en 9 behandelen respectievelijk de lessen Nederlands en het Nederlands in de vaklessen. De analyses en interpretaties van de sleutelepisodes zijn mede gebaseerd op oordelen in vragenlijsten en uitspraken in interviews van de betrokken docenten en studenten. Daarnaast worden de gebeurtenissen in een bredere context geplaatst van de heersende ideologieën en het formele stelsel, zoals eindtermen en schoolregels.

Hoofdstuk 10 begint met een samenvatting. Daarna worden de analyses en interpretaties van de hoofdstukken 5 tot en met 9 samengebracht en worden de uiteindelijke conclusies getrokken ten aanzien van het onderzoeksprobleem dat eerder in dit hoofdstuk is geïntroduceerd. Dan volgt een overzicht van de landelijke ontwikkelingen op het terrein van Nederlands in het mbo in de periode 2006-2010, de jaren volgend op de start van de dataverzameling, en worden deze veranderingen nader geduid in het licht van de conclusies uit dit onderzoek. De slotparagraaf van dit boek bevat een aantal aanbevelingen die op basis van deze studie kunnen worden gedaan.

## Hoofdstuk 2

# Onderwijzen en leren van Nederlands op het mbo

## 2.1 Inleiding

Dit onderzoek heeft tot doel meer inzicht te krijgen in het onderwijzen en leren van Nederlands in de dagelijkse praktijk van een meertalige klas in het mbo. Dit hoofdstuk is een theoretische verkenning van een aantal aspecten van dat onderwijsleerproces. Omdat de onderzoeker kan worden beschouwd als een (ervarings)deskundige of connaisseur (Eisner, 1991) op het gebied van onderwijs Nederlands (als tweede taal) en taalbeleid in het mbo, is de dataverzameling in dit onderzoek niet 'blanco' begonnen. Vanaf de start van het onderzoek is een aantal *sensitizing concepts* richtinggevend geweest voor de dataverzameling. Een *sensitizing concept* kan worden gedefinieerd als:

(...) a starting point in thinking about a class of data of which the social researcher has no definite idea and provides an initial guide for her research. Such concepts usually are provisional and may be dropped as more viable and definite concepts emerge in the course of her research. (Van den Hoonaard, 1997:2)

Deze theorie- en praktijkgebaseerde concepten zijn vanaf de start deels impliciet en deels expliciet aanwezig geweest en hebben geleid tot het conceptuele raamwerk dat in dit hoofdstuk wordt besproken. Het is geen weergave van denkbeelden en inzichten van de onderzoeker voorafgaand aan de dataverzameling en het is ook geen uitputtende literatuurstudie. Het is veeleer een reconstructie van de kennis en opvattingen die invulling hebben gegeven aan de verzameling, analyse en interpretatie van de data in dit onderzoek. Nederlands neemt in het onderwijs een centrale plaats in als vak, met Nederlands als doeltaal, en daarnaast als instructietaal, vaktaal en communicatiemiddel in alle vakken. Bezien vanuit die verschillende functies leidt de vraag naar het onderwijzen en leren van Nederlands in een meertalige klas in het mbo tot de identificatie van twee verschillend gemotiveerde discoursen. Het eerste discours betreft de positie van Nederlands in het mbo. Nederlands als vak is in het mbo onderwerp van een aanhoudende discussie over de verhouding tussen beroepsspecifieke en algemeen vormende vakken (ACOA, 2006). In de beroepsspecifieke eindtermen van de opleidingen in de zorgsector ligt het accent wat betreft taalvaardigheid Nederlands op mondeling taalgebruik in het toekomstige beroepsveld. Dat heeft er in de jaren negentig van de twintigste eeuw toe geleid dat Nederlands als vak, vormgegeven vanuit een literair-grammaticaal paradigma, heeft plaatsgemaakt voor deelvakken als 'communicatie' of 'sociale vaardigheden' die lang niet in alle gevallen door een docent Nederlands worden verzorgd (Van Gelderen & Oostdam, 1996). Met de overgang naar competentiegericht onderwijs in het eerste decennium



van de eenentwintigste eeuw ontstaat opnieuw discussie over het Nederlands in het mbo in een politiek-maatschappelijk discours over de slechte taalvaardigheid Nederlands van de studenten. Neuvel *et al.* (2004:1) geven de essentie van deze discussie als volgt weer:

Vanuit het middelbaar beroepsonderwijs klinken steeds vaker verontrustende geluiden dat het bedroevend gesteld zou zijn met de taalvaardigheid van de mbo-leerlingen. De beheersing van het Nederlands van vele mbo-leerlingen zou onvoldoende zijn om zowel op school als in de beroepspraktijk naar behoren te functioneren. Voorts zou het onderwijs er niet in slagen om gedurende de beroepsopleiding de leerlingen de benodigde taalvaardigheid bij te brengen.

Het tweede discours dat eveneens voortkomt uit waargenomen taalproblemen van studenten, is taaldidactisch georiënteerd en kent twee uitwerkingen op basis van de verschillende taal- en opleidingsachtergronden van de studenten. Het concept geïntegreerde trajecten (Coumou *et al.*, 2002) is bedoeld voor (jong-)volwassenen die het Nederlands als tweede taal nog moeten verwerven. Zij kunnen relatief snel instromen in het beroepsonderwijs via speciale opleidingstrajecten met een geïntegreerd aanbod van vakonderwijs en onderwijs Nederlands als tweede taal gericht op het beroep. Het concept taalgericht vakonderwijs wordt van toepassing geacht voor alle overige studenten. Het behelst een aanpak van taalleren in alle vakken waarbij niet alleen docenten Nederlands (als tweede taal), maar alle docenten bijdragen aan de taalontwikkeling van studenten.

In de discoursen over de taalvaardigheid Nederlands van mbo-studenten wordt dikwijls gerefereerd aan een gebrek aan de schriftelijke vaardigheden waarop het onderwijs en het toekomstig werkveld een beroep doen. Dit is echter een beperkt beeld van het complexe concept taalvaardigheid dat wat componenten en niveaus betreft niet eenvoudig is te definiëren (Hulstijn, 2009). Ten behoeve van toetsing in het onderwijs zijn niveaubeschrijvingen van taalvaardigheid Nederlands ontwikkeld. Paragraaf 2.2 gaat nader in op de beschrijvingen die relevant zijn in de context van het mbo. Deze niveaubeschrijvingen illustreren dat de traditionele visie op het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo op de achtergrond is geraakt en heeft plaatsgemaakt voor inhoudsgerichte benaderingen van taalonderwijs. Paragraaf 2.3 bespreekt de vormen van inhoudsgericht taalonderwijs die mede vanuit het onderwijs Nederlands als tweede taal hun weg hebben gevonden naar opleidingen in het mbo. Paragraaf 2.4 behandelt de theoretische achtergronden van inhoudsgericht onderwijs met de implicaties ervan voor de kennis en het handelen van docenten. In dit onderzoek wordt de kennis van docenten van het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo zichtbaar in hun handelen in de klas, in hun oordelen in een vragenlijst en in de uitspraken die zij doen in met hen gehouden interviews. Met gebruikmaking van inzichten in de kennis en het handelen van docenten kan de praktijk in deze casus nader worden geduid. Paragraaf 2.5 bespreekt daarom theorievorming rond kennis en handelen van docenten in relatie tot het onderwijzen in een meertalige klas in het mbo. De slotparagraaf 2.6 is een samenvatting van de in dit hoofdstuk gepresenteerde kennis en inzichten, die richting hebben gegeven aan de verzameling, analyse en interpretatie van de data in dit onderzoek.

## 2.2 Taalvaardigheid Nederlands in het mbo

Uit onderzoek in het schooljaar 2003-2004 (Neuvel *et al.*, 2004) blijkt dat zowel taal- als vakdocenten van oordeel zijn dat veel mbo-studenten over onvoldoende taalvaardigheid Nederlands beschikken om op school en in de beroepspraktijk naar behoren te functioneren. Deze zorg wordt geuit vanuit alle roc's en betreft alle beroepsrichtingen en opleidingsniveaus. Taalvaardigheid is in het betreffende onderzoek geoperationaliseerd in termen van het 'Common European Framework of Reference for Languages' (Raad van Europa, 2001), in de Nederlandse vertaling het 'Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen' (Nederlandse Taalunie, 2008). Het Europees Referentiekader beschrijft toenemende taalvaardigheid in zes niveaus: de afhankelijke gebruiker (A1 en A2), de onafhankelijke gebruiker (B1 en B2) en de vaardige gebruiker (C1 en C2). Het richt zich op twee aspecten van taalontwikkeling: kwantiteit en kwaliteit. Bij kwantiteit gaat het bijvoorbeeld om het aantal domeinen, taalfuncties, situaties, locaties of onderwerpen waarin of waarover een taalgebruiker kan communiceren. Kwaliteit heeft betrekking op de effectiviteit, ofwel de mate van precisie, en de efficiëntie van het taalgebruik. Het Europees Referentiekader beschrijft de verschillende taalniveaus langs een aantal schalen: een globale schaal die alle deelvaardigheden bevat en niveauschalen per deelvaardigheid. Daarnaast zijn er diverse schalen waarin meer specifieke vaardigheden, bijvoorbeeld instructies lezen, en competenties, bijvoorbeeld uitspraak, zijn omschreven. Binnen de schalen van het Europees Referentiekader wordt gebruik gemaakt van descriptoren: kernachtige omschrijvingen van wat een bepaalde vaardigheid op een bepaald niveau inhoudt. Zo luidt de descriptor voor mondelinge productie op niveau B1: 'Kan redelijk vloeiend een heldere beschrijving volhouden van verscheidene onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied, gepresenteerd als een lineaire reeks punten' (Nederlandse Taalunie, 2008:56). De beschrijvingen richten zich op de output: wat wordt van de leerders verwacht dat ze kunnen met de taal, ongeacht de weg waarlangs ze het gewenste niveau bereiken. In het onderzoek van Neuvel *et al.* (2004) zijn zo concreet mogelijk taken omschreven voor vier deelvaardigheden (spreken/gespreksvaardigheid, schrijfvaardigheid, luistervaardigheid en lees-/studievaardigheid) op de niveaus A2, B1, B2 en C1. Docenten is gevraagd inschattingen te maken van de wenselijke taalniveaus in relatie tot het volgen van de opleiding en de toekomstige beroepsuitoefening, en de werkelijke niveaus van hun studenten. De studenten hebben inschattingen gemaakt van hun eigen niveaus. Daarnaast is aan de studenten uit de lagere opleidingsniveaus 1 en 2 een leestoets voorgelegd en aan de studenten uit de hogere opleidingsniveaus 3 en 4 een samenvattingstaak. Ongeveer tweederde van de betreffende docenten schat het taalniveau van studenten in mbo-opleidingen op de niveaus 1 en 2 niet hoger in dan taalniveau A2. Ruim de helft van de docenten vindt dit niveau te laag om de opleiding naar behoren te kunnen volgen en ongeveer 80 procent vindt het niveau onvoldoende voor goed functioneren in de beroepspraktijk. De studenten oordelen positief over hun eigen taalvaardigheid. Ruim tweederde van de 163 deelnemende studenten uit niveau 1 en 2 denkt taaltaken op niveau B2 voldoende tot goed te kunnen uitvoeren. De uitslag van de leestoets sluit aan bij de inschatting van de docenten; de studenten overschatten zichzelf.

Dat Neuvel *et al.* (2004) gebruik maken van de niveaus in het Europees Referentiekader past in de ontwikkeling van verschillende niveaubeschrijvingen voor het Nederlands ten behoeve van toetsing in het onderwijs. De eerste beschrijvingen zijn vanaf eind jaren tachtig van de twintigste eeuw gemaakt voor het Nederlands als tweede taal. Verschillende opeenvolgende niveaubeschrijvingen kennen een indeling in vijf NT2-niveaus van functionele lees-, luister-, schrijf-, spreek- en later ook gespreksvaardigheid (Janssen-Van Dieten, Van der Linden, Duijm, Van de Wouw & Hermsen, 1988; Liemberg, 1991; Liemberg & Hulstijn, 1996; Raymakers-Vollaart, Leenders & Buvelot, 2000). Recentere Nederlandse instrumenten zijn het Raamwerk NT2 (Dalderop, Liemberg & Teunisse, 2002) en het Raamwerk Nederlands (Bohenn, Jansen, Kuijpers, Thijssen, Schot & Stockmann, 2007) die zijn gebaseerd op de indeling en functionele beschrijvingen in het Europees Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008; Raad van Europa, 2001). Het Raamwerk NT2 (Dalderop *et al.*, 2002) is ontwikkeld vanuit de behoefte aan een portfoliomethodiek om de vorderingen van (jong-)volwassen NT2-leerders beter in kaart te kunnen brengen en te kunnen toetsen. Het Raamwerk Nederlands (Bohenn *et al.*, 2007) is ontwikkeld vanuit de zorg om de taalvaardigheid Nederlands van studenten in het mbo en de behoefte van het onderwijs aan een beschrijving van taaldoelen voor Nederlands. Het richt zich op onderwijs Nederlands aan alle studenten in het beroepsonderwijs ongeacht hun taalachtergrond. Evenals het Raamwerk NT2 is het Raamwerk Nederlands gebaseerd op het Europees Referentiekader en de globale schalen van beide instrumenten zijn gelijk. De verschillen in doelgroep en gebruikssituaties hebben echter geleid tot een andere concrete uitwerking. De competentiegerichte beschrijvingen in het Raamwerk Nederlands passen bij het onderwijs aan (jong-)volwassenen in het mbo. Zij hebben specifieke behoeften en rollen waarvoor de benodigde taalvaardigheid redelijk kan worden voorspeld of bepaald. De taal kan functioneel worden geanalyseerd in (sub)delen en deze delen kunnen incrementeel worden onderwezen en getoetst. In het Raamwerk NT2 en het Raamwerk Nederlands is het C2-niveau, het hoogste niveau uit het Europees Referentiekader, niet uitgewerkt, omdat het niet van toepassing wordt geacht voor het onderwijs waarvoor deze instrumenten zijn ontwikkeld.

In de casus in het schooljaar 2006-2007 die in dit onderzoek centraal staat, is nog geen sprake van vastgestelde eisen voor de taalvaardigheid Nederlands van studenten. In paragraaf 10.3 wordt geschetst welke ontwikkelingen in de volgende schooljaren tot 2010 hebben plaatsgevonden ten aanzien van eisen die in het mbo worden gesteld.

Het Raamwerk Nederlands illustreert een verschuiving in uitgangspunten voor het onderwijs Nederlands in het mbo van een traditionele, meer structurele benadering van taal naar een functionele of communicatieve benadering. In een structurele benadering wordt taal opgevat als een systeem van aan elkaar gerelateerde elementen die betekenis geven en is het doel van taalleren de beheersing van de elementen van het systeem. In de communicatieve benadering wordt taal gezien als voertuig van functionele betekenis en zijn de semantische en communicatieve dimensies belangrijker dan de grammaticale kenmerken. Deze principes van een communicatieve benadering van taalvaardigheid liggen ook ten grondslag aan *Content-Based Instruction*, een inhoudsgerichte benadering van taalonderwijs (Richards & Rodgers, 2001). De volgende paragraaf gaat in op de verschillende realisaties van inhoudsgericht taal-

onderwijs die een rol spelen in het taaldidactisch discours over Nederlands in het mbo.

## 2.3 Inhoudsgericht taalonderwijs

Inhoudsgericht taalonderwijs is een verzamelterm voor een bepaalde benadering van tweede- en vreemdetaalonderwijs met het accent op het leren van taal of op taal- én vakontwikkeling (Hajer, 1998). Centraal staat een communicatieve aanpak met aandacht voor spreken en schrijven over authentieke lees- en luisterteksten. Aandacht voor grammaticale aspecten wordt gekoppeld aan de verschillende communicatieve taken. Daarnaast is de inhoud waarover wordt gecommuniceerd niet slechts een middel, maar een doel op zich. Verder is er sprake van drie leerstoflijnen: een thematisch-inhoudelijke leerstoflijn, een taalleerlijn en de leerstrategische lijn. Ten slotte is er een aantal didactische kenmerken waaronder een begrijpelijk taalaanbod, een rijke context en veel gelegenheid om te praten en schrijven (Hajer *et al.*, 2000). Taalverwerving veronderstelt binnen deze benadering een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor taal- en vakdocenten en de erkenning door vakdocenten dat taal een cruciale rol speelt in het leren van elk vak. Tabel 2.1 toont drie manieren waarop de inhoudsgerichte benadering kan worden gerealiseerd in samenwerking van taal- en vakdocenten (samengesteld op basis van Hajer *et al.*, 2000).

Tabel 2.1: Drie realisaties van de inhoudsgerichte benadering

Aspect	Vorm	(Tweede)taalonderwijs		Vakonderwijs
		Inhoudsgericht taalonderwijs ( <i>theme-based</i> )	Geschakeld vaktaalonderwijs ( <i>adjunct</i> )	Taalgericht vakonderwijs ( <i>sheltered content</i> )
Taal		Krijgt veel aandacht; de verwerving van taalkennis en -vaardigheden staan voorop	Aandacht voor specifieke vaktaal	Wat is talig de beste manier om de inhoud en de vaktaal te verwerven?
Inhoud		Staat centraal en is interessant, maar vooral kapstok voor goede taalles	Het begrijpen ervan en de daarvoor benodigde taal staat centraal	Staat voorop met de (vak)taal als nevendoeel
Gegeven door		Taaldocent	Taaldocent	Vakdocent

Bij alle vormen in tabel 2.1 is de inhoud het vertrekpunt of organisatieprincipe en is er een dubbele doelstelling van het leren van een tweede taal en van inhoud. Bij de eerste variant, het inhoudsgericht taalonderwijs, gaat een tweedetaaldocent uit van de vakthema's van andere vakken en is die vakinhoud ook expliciet benoemd als lesdoel van de tweedetaalles. Bij de geschakelde vorm werken de tweedetaaldocent en de vakdocent samen aan de voorbereiding van hun lessen en bepalen ze welke talige vaardigheden nodig zijn voor de beheersing van een bepaald vakinhoudelijk thema. De taaldocent gebruikt de onderwerpen uit de vakles en past daarop NT2-didactiek toe. In de derde vorm geeft de vakdocent de vakles die wat betreft taalaanbod en didactiek is aangepast aan de leerders.

Voor de verschillende vormen van inhoudsgericht onderwijs zijn meerdere, verschillende namen gebruikt (zie ook Hajer *et al.*, 2000). Raaphorst (2007) hanteert in haar studie naar geïntegreerd tweedetaalonderwijs en vakonderwijs in het mbo een driedeling conform tabel 2.1 en gebruikt de volgende benamingen: thematisch tweedetaalonderwijs, geïntegreerd tweedetaalonderwijs en vakonderwijs, en taalgericht vakonderwijs. De geïntegreerde trajecten in het mbo (Coumou *et al.*, 2002) zijn een voorbeeld van geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs, ofwel geschakeld vaktaalonderwijs. Taalgericht vakonderwijs is de aanpak van taalleren in alle vakken die voor reguliere mbo-opleidingen met meertalige klassen wordt bepleit. Deze variant van inhoudsgericht onderwijs wordt bij de introductie door Hajer (1996:269) omschreven als:

(...) onderwijs in de niet-taalvakken waarin de vakinhouden en daarmee verbonden taalvaardigheid simultaan worden opgebouwd door zorgvuldige ontwikkeling van vakbegrippen, met expliciete aandacht voor het actief gebruiken van de benodigde vaktaal. De docent instrueert leerlingen in het zelf verwoorden van de leerstof en vraagt in de loop van het onderwijs een toenemende mondelinge en schriftelijke inbreng van de leerlingen.

In aanvulling op deze definitie noemt Hajer vier voorwaarden waaraan taalgericht vakonderwijs moet voldoen. Ten eerste dient er een vakleerplan te zijn waarin naast de vakinhoudelijke lijn ook de vaktaalverwervingslijn is uitgewerkt en waarin de opbouw van didactische werkvormen mede vanuit tweedetaalverwervingsperspectief is ingegeven. Ten tweede is er lesmateriaal nodig waarin vakdoelen en vaktaaldoelen expliciet zijn verwoord en uitgewerkt en worden getoetst. Bij vaktaaldoelen gaat het dan niet alleen om begrippen, maar ook om talige routines en communicatievormen die binnen het vak een rol spelen. Ten derde moet het lesmateriaal oefenvormen bevatten voor klassikaal, individueel en groepsgebruik waarin de opbouw van de productieve vaardigheden bij het verwoorden van de centrale leerstof is verwerkt. Ten slotte moeten vakdocenten zich bewust zijn van hun rol als vak- en taaldocent en zullen ze zich een aantal taaldidactische vaardigheden eigen moeten maken.

De besproken inhoudsgerichte benaderingen gaan uit van enkele basisprincipes van de communicatieve benadering van taalvaardigheid, in het bijzonder met betrekking tot de rol van betekenis in taalleren. Ze zijn mede een gevolg van de bewustwording van opleiders dat studenten niet alle benodigde vaardigheden en woordenschat opdoen, als ze na het doorlopen van specifieke tweedetaalprogramma's in het reguliere onderwijs terechtkomen. Studenten staan dan voor de lastige opgave te leren en hun kennis aan te tonen in een (instructie)taal die ze onvoldoende beheersen (Short, 2006).

Verder liggen aan de inhoudsgerichte benaderingen theorieën ten grondslag met betrekking tot de psychologische en cognitieve processen die een rol spelen bij taalleren en de condities waaronder deze processen worden geactiveerd. Een eerste element is het belang van begrijpelijk taalaanbod dat door Krashen (1985) wordt beschreven in zijn *comprehensible input hypothesis*. Hierin stelt hij dat begrijpelijk en betekenisvol taalaanbod dat net iets boven het niveau van de leerder ligt, zal leiden tot taalverwerving. Een tweede component is het belang van gelegenheid tot productie en daarmee tot het creëren van feedback. Op basis daarvan kan de leerder zijn talige hypothesen toetsen en zijn output aanpassen. Dit is geformuleerd in de *comprehensible output hypothesis* (Swain, 1985, 1995). In de interactie tussen sprekers wor-

den bedoelingen en betekenissen geconstrueerd via betekenisonderhandeling (Van den Branden, 1995). Dat zijn de beurtwisselingen die ontstaan wanneer gesprekspartners een communicatieve impasse die dreigt te ontstaan, proberen te voorkomen of een ontstane impasse proberen te repareren. De aanpassing van input en output via betekenisonderhandeling is beschreven in de interactiehypothese (Long, 1996).

Op basis van deze theorieën worden een begrijpelijk, rijk en gevarieerd taalaanbod, gelegenheid tot taalproductie, en feedback op de vorm en inhoud van studentinbreng gezien als belangrijke factoren voor gestuurde taalverwerving. Daarom kunnen deze begrippen worden beschouwd als behorend tot de kern van het concept taalgericht vakonderwijs (Van Knippenberg, 2003; Riteco, 2006). In wisselwerking komen zij terug in de overkoepelende notie van betekenisonderhandeling in interactie.

Interactie speelt ook een rol in de socioculturele theorie die leren beschouwt als een sociaal interactief proces en stelt dat cognitieve ontwikkeling plaatsvindt door betekenisvolle interactie in concrete sociale situaties (Vygotsky, 1962). Dit belang van interactie is eveneens terug te vinden in de sociaalconstructivistische visie op leren die ten grondslag ligt aan de vernieuwingen in het competentiegerichte mbo-onderwijs. Leren wordt daarin onder meer beschouwd als een actief proces waarbij nieuwe kennis wordt geconstrueerd op basis van reeds aanwezige voorkennis. Samenwerkend leren is dan bijvoorbeeld een geschikt middel om leerlingen te laten praten en schrijven over de leerstof. Het leren wordt ondersteund wanneer leerders de kans krijgen te communiceren met een meer ervaren persoon die kan sturen, ondersteunen en vormgeven, bijvoorbeeld de docent. Wanneer studenten zelf onderwerpen kunnen inbrengen, zijn ze meer gemotiveerd om te praten. Bovendien krijgt de docent dan informatie over wat de leerder in staat is op eigen kracht te zeggen en kan hij daarbij aansluiten:

This helps to identify what speech forms may lie within the learner's zone of proximal development and provides a basis for determining the kind of scaffolding needed to assist the learner to use and subsequently internalize more complex language. The teacher's efforts can then be directed at helping the learners note the difference between what they have said and the 'ideal solution' (i.e. the target-language version of their utterances) and to modelling such a solution. (Ellis, 1999:224)

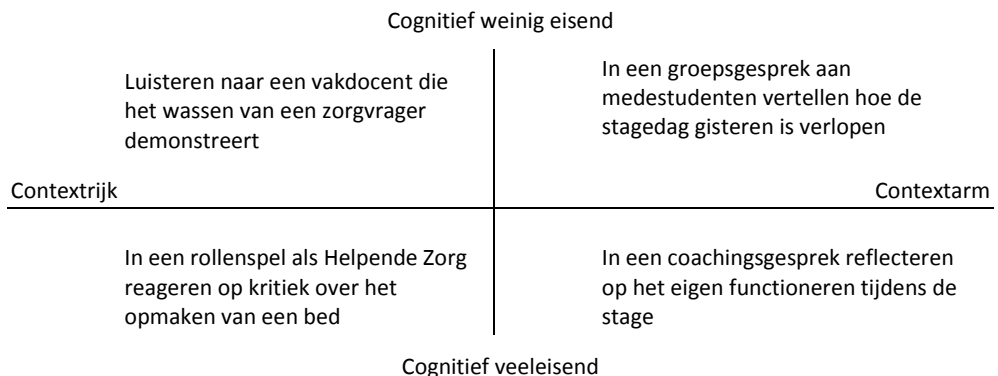
Volgens Hajer (2003) moet de docent een goed beeld hebben van wat een opdracht in talig opzicht vraagt om in te kunnen schatten waar een leerder zich bevindt en vervolgens goede feedback te kunnen geven. De kwaliteit van klasseninteractie hangt volgens haar samen met taakconstructie, leerkrachtverwachtingen en observatievaardigheden van docenten. Opdrachten moeten de leerders daadwerkelijk aanzetten tot interactie. Hoge leerkrachtverwachtingen en daarmee samenhangende eisen aan taalgebruik dagen leerders uit. Observatievaardigheden van de docent zijn een vereiste voor het geven van goede feedback. Daarnaast is een veilig pedagogisch klimaat voorwaardelijk voor interactie waarin leerders eigen woorden durven te gebruiken en fouten durven te maken.

Aanvankelijk ligt de nadruk in inhoudsgericht onderwijs op de sociale en betekenisaspecten in interactie, maar latere publicaties vragen ook aandacht voor de grammaticale vorm en accuraat productief taalgebruik (zie ook Van Schooten & Emmelot, 2004). Dit blijkt noodzakelijk om tot een productief niveau van taalvaardigheid te komen dat voldoende is voor het verrichten van schoolse en academische taken.

Lyster (2007) pleit onder de benaming *counterbalanced instruction* voor een nieuw perspectief op de integratie van taal en inhoud met aandacht voor de vorm; dat laatste niet als losstaand grammaticaonderwijs, maar proactief en vervolgens reactief. Studenten moeten een basis aangereikt krijgen om hun output te verbeteren, deze vervolgens toepassen en dan directe feedback op hun output krijgen. Lyster (2007: 137) geeft aan dat hier in de praktijk nog te weinig sprake van is:

Contrary to attested ‘common sense’ approaches, whereby teachers avoid at all costs interrupting students during communicative interaction, it appears to be the case, according to current theories of transfer-appropriate learning, that providing feedback ‘in the heat of the moment’ may be the most efficient and effective technique. According to recent classroom intervention studies, teacher prompts designed to push students to retrieve more accurate target forms from their own linguistic resources are particularly effective in meaning-oriented classrooms.

Naast de hierboven besproken theorieën is ook het conceptuele model van Cummins (1980, 1984) van invloed op de bepleite didactiek binnen inhoudsgerichte benaderingen. Dit model relateert taalvaardigheid aan de taalgebruikssituatie door onderscheid te maken tussen alledaagse en schoolse taalvaardigheid. BICS (*basic interpersonal communicative skills*) betreft mondeling taalgebruik in alledaagse situaties, terwijl CALP (*cognitive academic language proficiency*) betrekking heeft op communicatie die kenmerkend is voor onderwijscontexten. Het verschil tussen deze dagelijkse en schoolse taalvaardigheid wordt nader bepaald door de twee dimensies cognitieve complexiteit en contextuele ondersteuning. Het lezen van een vaktekst is bijvoorbeeld cognitief veeleisender dan het voeren van een gesprek met een vriend of vriendin in de pauze. Daarnaast is talige informatie die wordt ondersteund door aanvullende context, veel eenvoudiger te begrijpen dan talige informatie waarbij deze context afwezig is. Zo is het luisteren in een persoonlijk gesprek met bijbehorende lichaamstaal eenvoudiger dan in een traditionele luistertoets via audio-apparatuur waarbij de context ontbreekt. Figuur 2.1 laat het tweedimensionale model van Cummins (1984) zien met in elk kwadrant een voorbeeld van een taaltaak uit de opleiding Helpende Zorg.



Figuur 2.1: Tweedimensionale model van Cummins (1984) met voorbeeldtaaltaken Helpende Zorg

Contextuele ondersteuning is een didactische maatregel om taalleerders te helpen bij het uitvoeren van receptieve of productieve taaltaken. De dimensie contextuele ondersteuning heeft betrekking op zowel talige als niet-talige context en komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in het voordoen door de docent, visualiseren, het geven van voorbeelden of aansluiten bij de voorkennis en ervaringen van studenten. De dimensie cognitieve complexiteit helpt om te begrijpen waarom studenten die alleen beschikken over basistaalvaardigheden, moeite hebben met het vaak cognitief abstracte taalgebruik in traditioneel schoolse contexten (Snow, 1993). In de didactiek wordt deze dimensie vertaald in een ordening van taken van cognitief weinig eisend naar cognitief veeleisend.

Het kunnen voldoen aan de hierboven beschreven voorwaarden voor taalverwerving in het vakonderwijs vraagt specifieke taaldidactische vaardigheden van docenten, die daar in het algemeen vanuit hun (opleidings)achtergrond niet over beschikken. Riteco (2006:103) concludeert in haar onderzoek naar interactiegedrag van vakdocenten in het mbo onder meer het volgende:

De docenten hebben weinig kennis van het tweedetaalverwervingsproces en zijn zich onvoldoende bewust van de rol van taal bij het leren van een vak of beroep. (...) Ze neigen ernaar het taalaanbod te vereenvoudigen wat op termijn een niveauverlaging met zich mee kan brengen. Lage verwachtingen van studenten liggen hieraan ten grondslag. De docenten hebben geen notie van de rol van mondelinge en schriftelijke taalproductie in de taal- en begripsontwikkeling van studenten. De interactiesituaties in de lessen zijn beperkt.

Ook uit lesobservaties in het onderzoek van Raaphorst (2007) komt naar voren dat vakdocenten de interactie in de klas domineren en hun taalgebruik versimpelen. Deze docenten zeggen in interviews weliswaar de intentie te hebben om actief taalgebruik te stimuleren, maar dat niet te kunnen realiseren vanwege de omvangrijke hoeveelheid ingewikkelde lesstof.

Riteco (2006) heeft videofragmenten van geobserveerde lessen en secundaire data uit haar kleinschalige studie voorgelegd aan verschillende experts uit het veld, zoals taalbeleidscoördinatoren van een aantal grote roc's en deskundigen van ondersteuningsinstellingen. Zij herkennen het beeld dat naar voren komt als kenmerkend voor een grotere groep vakdocenten in het mbo. De kernconcepten van taalgericht vakonderwijs spelen in het denken en handelen van deze docenten nagenoeg geen rol.

## 2.4 Kennis en handelen van docenten

In dit onderzoek wordt de kennis van docenten met betrekking tot het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo zichtbaar in hun handelen in de klas en in de uitspraken die zij doen in met hen gehouden interviews. Met gebruikmaking van inzichten in de kennis en het handelen van docenten kan de praktijk die in de casus naar voren komt, nader worden geduid. Deze paragraaf is een verkenning van het concept kennis van docenten en de relatie tussen die kennis en hun handelen.

Uit Europese studies naar onderwijspraktijken komen drie gemeenschappelijke *concerns* naar voren als hoofdcomponenten van de professionele identiteit van docenten: een inhoudelijk, een pedagogisch en een vakdidactisch *concern* (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Het eerste, meest traditionele concept is de docent als inhoudsdeskundige met een brede vakkennis, bijvoorbeeld op het gebied van de



Nederlandse taal en literatuur of van verpleegkunde. Het tweede concept betreft de docent als pedagogisch expert. Hieronder valt bijvoorbeeld de betrokkenheid van de docent bij zijn studenten: wat gaat er in hun hoofden om en welke persoonlijke problemen hebben zij? Docenten hebben in toenemende mate te maken met morele, sociale en emotionele dilemma's. Zo kunnen zij in een meertalige klas in het mbo geconfronteerd worden met de vraag hoe ze studenten met verschillende sociale en culturele achtergronden het beste kunnen onderwijzen. Het derde concept dat Beijaard *et al.* (2000) noemen is de docent als didactisch expert, als de man of vrouw die weet hoe bepaalde leerinhouden kunnen worden overgebracht op de studenten.

Mathijssen (2006) omschrijft individuele *concerns* van docenten als een bepaald type cognities, namelijk als een subjectieve beleving van een probleem, uitdaging of dilemma. De term cognities heeft betrekking op 'wàt een docent op een bepaald moment in de tijd denkt of vindt, inclusief de connotaties waarmee dit denken gepaard kan gaan: waarderungen, evaluaties, twijfels etc.' (Mathijssen, 2006:17). In de onderzoeksliteratuur is sprake van veel verschillende termen voor de kennis van individuele docenten (zie ook Mathijssen, 2006; De Vries, 2004). Voor Anderson-Levitt (1987) is *teachers' practical professional knowledge* een verzamelterm voor de opvattingen, waarden, verwachtingen, mentale modellen en formules, waarop docenten hun interpretaties en handelen in de klas baseren. Praktijkkennis of *practical knowledge* (o.a. Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1983; Meijer, 1999) is de persoonlijke, in zekere zin unieke kennis die is verbonden met het handelen in een bepaalde onderwijssituatie en die mede wordt bepaald door de context. Deze persoonlijke kennis fungeert als een filter voor het interpreteren van nieuwe informatie (Pajares, 1992).

Ervaringen en de reflecties daarop zijn een belangrijk aspect van de praktijkkennis van docenten (Meijer, 1999). Docenten passen weliswaar theoretische kennis toe, maar die hoeft voor hen niet leidend te zijn voor het bepalen van het meest adequate gedrag in een bepaalde situatie. Er is als het ware sprake van een constante dialoog met de steeds veranderende situatie. Dit concept van de docent als *reflective practitioner* (Schön, 1983) veronderstelt voortdurende monitoring en kritische evaluatie van elk aspect van het onderwijsleerproces, zowel in de klas als ervoor en erna (Hillocks, 1995). Veel van deze kennis is *tacit* (Meijer, 1999; Schön, 1983), wat inhoudt dat docenten zich er vaak niet van bewust zijn en daarom ook niet gewend zijn deze kennis te articuleren. Hillocks (1999:22) veronderstelt daarom dat 'a significant part of teacher knowledge may be in performance.' Verloop, Van Driel en Meijer (2001:446) beschouwen praktijkkennis van docenten als een overkoepelend concept waarin kennis moet worden gezien als

(...) an overarching, inclusive concept, summarizing a large variety of cognitions, from conscious and well-balanced opinions to unconscious and unreflected intuitions. This is related to the fact that, in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions, and intuitions are inextricably intertwined.

Kennis en *beliefs* zijn geen strikt te scheiden begrippen, maar *beliefs* refereren aan persoonlijke waarden, attitudes en ideologieën, en kennis aan meer feitelijke uitspraken van een docent (Verloop *et al.*, 2001).

Studies naar de praktijkkennis van docenten hebben zich veelal gericht op de inhoud ervan, wat heeft geleid tot indelingen in categorieën waaruit die kennis bestaat. Een veel gehanteerde indeling is die van Shulman (1987) met de categorieën inhouds-

kennis, algemene pedagogische kennis, curriculumkennis, *pedagogical content knowledge*, kennis van leerders, kennis van onderwijscontexten en kennis van onderwijsdoelen en onderwijswaarden. Naast algemene pedagogische kennis onderscheidt Shulman (1987:8) *pedagogical content knowledge* die hij nader beschrijft als '(...) that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding.' Andere onderzoekers hebben gebruik gemaakt van de indeling van Shulman en deze verfijnd of uitgebreid. Met name het concept *pedagogical content knowledge* is verder ontwikkeld en verbreed, wat heeft geresulteerd in veel verschillende definities (zie ook Meijer, 1999). Grossman (1990) noemt *pedagogical content knowledge* de specifieke kennis die nodig is om vakinhoud begrijpelijk te maken voor de studenten. Hieronder valt onder meer kennis van het begrip, concepties en misconcepties bij studenten bij bepaalde onderdelen van de stof: wat weten ze al en wat zal lastig voor hen zijn? Verder gaat het bijvoorbeeld om kennis van instructiestrategieën en representaties om specifieke onderwerpen te onderwijzen, bijvoorbeeld door metaforen, experimenten, activiteiten of verschillende manieren van uitleg. Grossman (1990) noemt als eerste bron van deze kennis *apprenticeship of observation* (zie ook Lortie, 1975). Deze term wordt gebruikt om aan te duiden hoe docenten veel ideeën over onderwijzen opdoen op verschillende manieren, onder andere gebaseerd op de herinneringen aan hun eigen docenten en de manier waarop zij onderwezen. Als overige bronnen noemt Grossman: vakkennis, de docentenopleiding, en de ervaring als docent in de klas. Anderson-Levitt (1987) signaleert dat met name de eigen ervaringen in scholen, als leerling en later als docent in de klas en in contacten met collega's, leiden tot een gedeelde, cultuurbepaalde kennisbasis van docenten.

Ook de ideeën van docenten over leren zijn onderdeel van hun *pedagogical content knowledge*. Een grof onderscheid in opvattingen vertaalt zich in constructivistische tegenover objectivistische praktijktheorieën van docenten (Hillocks, 1999). Veel onderzoek in binnen- en buitenland laat zien dat docenten traditioneel vooral frontaal lesgeven en in meerderheid zelf aan het woord zijn (o.a. Hajer, 2003; Hillocks, 1999; Krol, Janssen, Veenman & Van der Linden, 2004; Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997). Ook vakdocenten in het mbo zijn voornamelijk zelf aan het woord en bieden weinig ruimte voor inbreng van studenten (Raaphorst, 2007; Riteco, 2006). Een van de mogelijke verklaringen voor dergelijk handelen is het willen vermijden van onzekere situaties, waarin spanningen kunnen ontstaan (Hillocks, 1999). In een frontale situatie hebben docenten de controle over de kennis die geleerd moet worden. Verder spelen de docentopvattingen over leren een rol, want voor veel docenten is onderwijzen

(...) an act of telling, as though they are able to transfuse their ideas directly into the minds of the students. And when the ideas do not hold, it is simply that students have not applied themselves to the task of learning what was put forward to them to learn. These teachers appear to believe that teaching is objective, that what is to be learned may be laid out, and that learners can listen and learn, as though knowledge is directly absorbable into the mind, without transformation. (Hillocks, 1999:93)

*Teachers tell and students do* is een diep gewortelde praktijktheorie met de focus op wat de docent moet doen: als hij dat maar doet, dan vindt er onderwijs plaats. Deze opvatting is volgens Hillocks (1995) gebaseerd op de onjuiste veronderstelling dat

kennis direct toepasbaar is door observatie en analyse, en direct overdraagbaar is op een ander door middel van taal. Docenten maken vaak geen bewuste keuze uit de alternatieve methoden van onderwijzen maar nemen een positie in op basis van *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975) in scholen, via boeken, of met andere docenten als voorbeeld.

Naast de ideeën van docenten over de aard van het leerproces zijn hun percepties van de studenten als leerders van grote invloed op de adoptie van concrete of instrumentele doelen voor hun lespraktijk (Hillocks, 1999). Docenten in meertalige klassen hebben vaak lage verwachtingen van hun leerders (Hajer, 2003; Hajer, Beijer, Van Eerde, Haitsma, Riteco & Swank, 2006). Wanneer docenten het idee hebben dat de taalvaardigheid van studenten zwak is, neigen ze ertoe zelf veel talige input te geven en bij studenten weinig eisen te stellen aan productie.

Onderzoek naar docentcognities laat zien dat het handelen van docenten niet altijd overeenkomt met hoe zij zeggen te handelen of met hun cognities. Een voorbeeld is een docent in Kroon en Sturm (1996) die zegt niet toe te staan dat er in de klas andere talen dan Nederlands worden gesproken. In de praktijk blijkt dat genuanceerder te liggen en wordt het gebruik van Turks in een bepaalde situatie in de klas zelfs door haar gewaardeerd. Het betreft dan een Nederlandse leerling die ze complimenteert omdat hij 'weet' wat een Turkse felicitatie aan eenjarige klasgenoot betekent (zie ook Gogolin & Kroon, 2000). Mathijssen (2006) leidt uit de literatuur drie typen verklaringen af voor een lage mate van consistentie, of inconsistentie, tussen het denken en handelen van docenten. Ze hebben te maken met het soort cognitie, de methode van onderzoek en de context van het handelen of de kenmerken van de docent. Een onderlinge inconsistentie tussen cognities en gedrag kan bijvoorbeeld verklaard worden door een onderscheid tussen diepe en oppervlakkige *beliefs*. Bij de laatste categorie gaat het om opvattingen waarvan docenten weliswaar denken ze te moeten hebben, maar die veel minder zijn gebaseerd op de eigen ervaringen. Een docent zal onbedoeld en onbewust voorrang verlenen aan *beliefs* die meer centraal en van diepere betekenis zijn (Raymond, 1997). Een andere verklaring heeft te maken met een onderscheid tussen *beliefs* en attitudes. *Beliefs* zijn onderdeel van een attitude, maar kunnen tegelijkertijd ook verband houden met *beliefs* van andere attitudes. Zo kan bijvoorbeeld worden verklaard dat blanke docenten een positieve attitude hebben ten aanzien van de 'zwarte' school waar zij werken, maar voor hun eigen kinderen een andere schoolkeuze maken (Pajares, 1992). Ook kenmerken van docenten, zoals een gebrek aan vaardigheden of de mate van ervaring, zijn van invloed op de consistentie tussen handelen en cognities. Ten slotte kan de context van het handelen docentengedrag beïnvloeden – bijvoorbeeld verplicht gebruik van lesmaterialen, beschikbare hulpbronnen en tijd, en de capaciteiten van studenten – maar daarnaast ook de bredere context waarin de waarden, opvattingen en verwachtingen van studenten, collega's, management en het onderwijssysteem op macroniveau een rol spelen.

In een retrospectief artikel concluderen Shulman en Shulman (2004) dat in de analyse van het leren van docenten het perspectief vanaf 1986 is verschoven van individuele docenten naar een concept van docenten die leren en zich ontwikkelen in een bredere context van maatschappij, instituties en beroep. Pachler, Makoe, Berns en Blommaert (2008) voegen hieraan toe dat die bredere context geen statisch, maar een dynamisch gegeven is. Zij onderscheiden verschillende kenniswerelden van do-

centen. *Experiential professional knowledge* komt voort uit de dagelijkse ervaringen in de praktijk en komt tot uitdrukking in *teacher narratives*. Dat zijn persoonlijke beschrijvingen van de dagelijkse activiteiten als docent, die worden gedeeld met collega's. Een tweede soort kennis is die van de *professional habitus*. Deze komt tot uitdrukking in meer afstandelijke beschrijvingen in termen van rollen en verwachtingen afkomstig van de officiële, institutionele discoursen over de rollen en praktijken in het onderwijs. Deze twee kenniswerelden conflicteren volgens Pachler *et al.* (2008:443) voortdurend:

For in the actual practice of being a teacher, what probably dominates is the daily implementation of institutional requirements in concrete practices; the oppositional separation between talk on such practices and institutional roles and expectations is a form of conflict that is counterintuitive with our ideas of actual efficiency-in-classrooms.

Pachler *et al.* (2008) stellen dat kennis van docenten dynamisch is en verschuift afhankelijk van publiek, identiteit, rollen en acties. Concepten van de professionele identiteit van docenten en van de implementatie ervan in de praktijk staan niet op zichzelf, maar worden beïnvloed door ontwikkelingen in de maatschappij, geschiedenis en politiek.

## 2.5 Samenvatting

Dit hoofdstuk bevat een reconstructie van aspecten waarmee de praktijk van het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo in deze casestudy nader kan worden geduid.

Aan de hand van de bestaande niveaubeschrijvingen van taalvaardigheid Nederlands is een beeld geschetst van de huidige opvattingen over de doelstellingen van het onderwijs Nederlands in het mbo. Onder invloed van het tweede- en vreemdetaalonderwijs heeft een verschuiving in uitgangspunten plaatsgevonden van een traditionele, meer structurele benadering naar een functionele of communicatieve benadering. De competentiegerichte beschrijvingen van taalvaardigheid die zijn ontwikkeld op basis van het Europees Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008; Raad van Europa, 2001) passen bij de behoeften van (jong-)volwassenen die in het mbo een beroepsgerichte opleiding volgen. Ook sluiten ze aan bij vormen van taalonderwijs waar naast taalverwerving de inhoud centraal staat. Een dergelijke inhoudelijke benadering van taalonderwijs ligt ten grondslag aan de ideologieën in het discours over te volgen taaldidactieken in het mbo. Geïntegreerde trajecten (Coumou, *et al.*, 2002) voor niet-Nederlandstalige studenten die nog maar relatief kort in Nederland zijn, zijn een voorbeeld van geschakeld vaktaalonderwijs (Hajer *et al.*, 2000) of geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs (Raaphorst, 2007). Taalgericht vakonderwijs (o.a. Hajer, 1996; Hajer *et al.*, 2000), dat voor alle reguliere mbo-opleidingen met meertalige klassen wordt bepleit, is eveneens een vorm van inhoudsgericht onderwijs. Het is een aanpak van taalleren in alle lessen waarbij de ontwikkeling van vakkennis en van taal met elkaar zijn verbonden. Daarbinnen is betekenisvolle interactie tussen docent en studenten en studenten onderling een cruciaal concept. Belangrijke kenmerken zijn een begrijpelijk en rijk taalaanbod, gelegenheid voor studenten tot zowel mondelinge als schriftelijke productie, en feedback op taal en

inhoud van studentinbreng (o.a. Hajer *et al.*, 2000; Van Knippenberg, 2003; Riteco, 2006). Voor de leeromgeving van taalgericht vakonderwijs impliceert dit een veilig klimaat, geschikt lesmateriaal en een docent met hoge verwachtingen van studenten, goede observatievaardigheden en taaldidactische vaardigheden, waaronder feedbackstrategieën (Hajer, 2003).

Omdat dit onderzoek zich richt op de praktijk van het onderwijs Nederlands in het mbo, zijn de concepten van geïntegreerde trajecten en taalgericht vakonderwijs inhoudelijk relevant. De realisatie ervan in de praktijk doet een beroep op specifieke kennis en vaardigheden van de docenten. Uit lesobservaties in vaklessen in het mbo (Raaphorst, 2007; Riteco, 2006,) komt naar voren dat de kernconcepten van taalgericht vakonderwijs nagenoeg geen rol spelen in het denken en handelen van vakdocenten in het mbo. De vraag in hoeverre dat ook geldt voor de docenten in de casus die in dit onderzoek centraal staat, is onderdeel van de onderzoeksvragen waarmee dit onderzoek is gestart. Het handelen en aan dat handelen gerelateerde uitspraken van de docenten komen in de hoofdstukken 6 tot en met 9 aan de orde aan de hand van sleutelepisodes. Om de praktijken en de uitspraken daarover te kunnen plaatsen is in dit onderzoek gebruik gemaakt van theoretische en praktische inzichten in kennis van docenten in relatie tot hun handelen. In de professionele identiteit van docenten zijn drie gemeenschappelijke *concerns* te onderscheiden: een inhoudelijk, een pedagogisch en een didactisch *concern* (Beijaard *et al.*, 2000). Kennis van individuele docenten is een breed concept dat bestaat uit een grote variëteit aan cognities die uiteenlopen van bewuste en weloverwogen opvattingen tot ongereflecteerde intuïties (Verloop *et al.*, 2001). Deze persoonlijke praktijkkennis van docenten wordt voor een groot deel bepaald door *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975), vakkennis, de docentenopleiding, de ervaringen als docent in de klas. Een belangrijk aspect van de praktijkkennis van docenten is *pedagogical content knowledge*, een breed en verschillend gedefinieerd concept (zie Meijer, 1999). Grossman (1990) beschouwt het als de specifieke kennis die nodig is om vakinhoud begrijpelijk te maken voor studenten. Onderwijzen aan een meertalige klas in het mbo vraagt speciale invulling van die kennis met het oog op de talige en culturele achtergronden van studenten. Voor docenten Nederlands betreft het specifieke kennis van de verwerving van het Nederlands als tweede taal en tweedetaaldidactiek. Van vakdocenten vraagt het onder meer een goed inschattingsvermogen van misconcepties bij anderstalige studenten en de didactische vaardigheden om abstracte of genuanceerde concepten te semantiseren.

Het is een gegeven dat veel docenten in het mbo, evenals in andere vormen van onderwijs, tenderen naar klassikaal onderwijs waarin zij zelf dominant aan het woord zijn (Hajer *et al.*, 2006; Raaphorst, 2007; Riteco, 2006). Dit kan te maken hebben met onzekerheid, maar ook met hun opvattingen over leren. *Teachers tell and students do* blijkt een veel voorkomende praktijk (Hillocks, 1995). Verder zijn ook de percepties die docenten hebben van hun studenten, in belangrijke mate richtinggevend voor hun handelen. Wanneer zij de taalvaardigheid van hun studenten niet hoog inschatten, zijn ze geneigd veel zelf te spreken, hun taalgebruik te vereenvoudigen en weinig eisen te stellen aan de taalproductie van studenten (Hajer, 2003).

Het beeld dat docenten hebben van de onderwijspraktijk is essentieel om die praktijk nader te kunnen duiden. Er is niet altijd consistentie tussen hoe docenten zeggen te handelen, dat wil zeggen tussen hun cognities, en hun praktijk. Hiervoor zijn verschil-

lende oorzaken aan te geven (Mathijsen, 2006). Een belangrijk spanningsveld is dat tussen de dagelijkse ervaringen in de praktijk en de officiële, institutionele discoursen over de rollen en praktijken in het onderwijs. Concepten van kennis van docenten bestaan enerzijds uit micro-ideologische, praktische opvattingen en anderzijds uit macro-ideologische sociale en politieke opvattingen (Pachler *et al.*, 2008). Daarom worden in deze studie ook macroprocessen betrokken in de verklaring van de processen op het microniveau van de klas. In hoofdstuk 3, waar de onderzoeksopzet wordt gepresenteerd, wordt onder meer duidelijk gemaakt vanuit welke verschillende perspectieven dit onderzoek kijkt naar de praktijk van het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo.



## Hoofdstuk 3

# Onderzoeksopzet

### 3.1 Inleiding

Het doel van dit onderzoek is meer inzicht te krijgen in het onderwijzen en leren van Nederlands in de dagelijkse praktijk van een meertalige klas in het mbo. Deze algemene vraag is ingegeven door het bestaan van verschillende discourses op landelijk en institutioneel niveau. Het eerste betreft de positie van het onderwijs Nederlands in het mbo, mede naar aanleiding van waargenomen taalachterstanden van studenten. Het tweede discours is taaldidactisch van aard en heeft betrekking op onderwijskundige maatregelen die de taalbeheersing Nederlands van studenten moeten bevorderen. Onder invloed van deze discussies is het mbo-veld in beweging. Tegelijkertijd is er onvoldoende inzicht hoe opvattingen en ideeën over Nederlands in het mbo zich verhouden tot de praktijk in de klas. Dit onderzoek wil met name nagaan hoe de verschillende discourses op landelijk en institutioneel niveau worden weerspiegeld in gedrag en interpretaties van docenten en studenten op het microniveau van de klas. Hiertoe is een casestudy uitgevoerd in een meertalige klas in het mbo in het schooljaar 2006-2007. Er is gekozen voor een etnografische invalshoek omdat etnografie

(...) is concerned with what people are, how they behave, how they interact together. It aims to uncover their beliefs, values, perspectives, motivations, and how all these things develop or change over time or from situation to situation. It tries to do all this from *within* the group, and from within the perspectives of the group's members. (Woods, 1986:4)

In dit onderzoek zijn de perspectieven van docenten en studenten relevant in relatie tot een verklaring van de praktijken in de klas. Daarnaast is ook de bredere context van vigerende ideeën over het onderwijzen en leren van Nederlands, en formeel vastgelegde voorschriften van belang om de praktijken te kunnen duiden. Ook daarvoor is een etnografische onderzoeksbenadering geschikt. In de woorden van Blommaert (2005:16):

It is a common misunderstanding that ethnography is an analysis of 'small things', local, one-time occurrences only. It is, and always has been, an approach in which the analysis of small phenomena, is set against an analysis of big phenomena, and in which both levels can only be understood in terms of one another.

Etnografie blijft niet beperkt tot een methode van dataverzameling, maar biedt een ontologisch en epistemologisch gefundeerd perspectief op taal en communicatie (Blommaert & Dong, 2010).



In dit onderzoek is gebruik gemaakt van dataverzamelingstechnieken die gewoonlijk worden geassocieerd met veldwerk, zoals observaties, interviews en documentenverzameling. Het doel van deze observaties is niet het vinden van snelle oplossingen voor praktische problemen of het vinden van antwoorden op concrete vooraf geformuleerde vragen, maar het zoeken naar een interpretatie van wat zich afspeelt. Daarvoor moet het vanzelfsprekende van een lespraktijk, hoe bekend ook, worden gezien als een mysterie dat opnieuw moet worden begrepen; een houding die door Jackson (1990:xiii) wordt aangeduid als *make the familiar appear strange*.

Dit hoofdstuk beschrijft de manier waarop het onderzoek is opgezet en uitgevoerd en onderscheidt daarbij drie fasen: de voorbereiding, de periode in het veld en de verdere analyse en interpretatie na het veldwerk (Blommaert & Dong, 2010). Paragraaf 3.2 beschrijft de voorbereidingsfase voorafgaand aan het veldwerk, waarin de keuze voor de casus tot stand is gekomen. Paragraaf 3.3 handelt over de periode in het veld. Paragraaf 3.4 bespreekt de verdere analyse en interpretatie. Paragraaf 3.5 rondt dit hoofdstuk af met een vooruitwijzing naar de hoofdstukken waarin de resultaten worden beschreven.

## 3.2 Voorbereiding

De casus in dit onderzoek wordt gevormd door de dagelijkse onderwijspraktijk in een groep in de opleiding tot Helpende Zorg op mbo-niveau 2 op het Hollandia College, een roc in het westen van Nederland. De onderzoeker is in het schooljaar 2006-2007 al enkele jaren betrokken bij het schooltaalbeleid van het Hollandia College en om die reden ligt het voor de hand het onderzoek op deze instelling uit te voeren. In paragraaf 3.5 wordt nader ingegaan op de methodologische consequenties van de positie van de onderzoeker als insider. In deze paragraaf wordt geschetst hoe de keuze voor de specifieke casus op het Hollandia College tot stand is gekomen.

Het mbo is een complex en veelomvattend opleidingsstelsel met veel differentiatie naar niveaus, inhoud en organisatie van het onderwijs. Opleidingen op mbo-niveau 2 zijn maatschappelijk van belang, omdat deze leiden tot een zogeheten startkwalificatie, een minimumeis om als volwassene te kunnen blijven participeren in het arbeidsproces (Onderwijsraad, 2003). Op deze opleidingen zitten veel studenten uit de tweede of derde generatie allochtonen die een vmbo-opleiding op het laagste niveau hebben gevolgd of geen diploma hebben (Dagevos & Gijsberts, 2007). Vaak beschikken zij over een voldoende dagelijkse Nederlandse taalvaardigheid, maar vormen de schoolse taalvaardigheden en de schriftelijke vaardigheden in de beroepspraktijk een probleem. Een andere doelgroep in niveau 2 zijn anderstalige (jong-) volwassenen die niet in Nederland zijn geboren en geen Nederlandse schoolloopbaan hebben doorlopen. Na het volgen van een zogeheten Internationale Schakelklas in het voortgezet onderwijs of een vorm van onderwijs Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie kunnen zij instromen in een beroepsopleiding. Veel studenten in niveau 2 hebben er gezien hun talige achtergrond belang bij dat ze tijdens hun opleiding hun taalvaardigheid Nederlands verder kunnen ontwikkelen. Het maatschappelijk belang van een mbo-opleiding op niveau 2 in combinatie met het belang van het leren van Nederlands voor de studenten in die opleidingen, heeft geleid tot de keuze voor een opleiding op niveau 2 als casus voor dit onderzoek.

In het schooljaar 2006-2007 heeft het Hollandia College negen verschillende opleidingen op niveau 2 met groepen waarin zowel studenten zitten met een Nederlandse vooropleiding, als studenten met een vooropleiding in een ander land. Het betreft de opleidingen tot Administratief Medewerker, Elektromonteur, Helpende Welzijn, Helpende Zorg, Installatiemonteur, Kapper, Personenautotechnicus, Uitvoerend Medewerker Maatkleding en Verkoopmedewerker. Deze opleidingen zijn vergeleken aan de hand van de volgende vragen: Is het Nederlands belangrijk in het beroep waartoe wordt opgeleid? Is het vak Nederlands traditioneel vormgegeven in de opleiding? Wordt er op veel plaatsen in Nederland tot dit beroep opgeleid? Is er ook in de toekomst vraag naar dit beroep?

In de beroepspraktijk van de technische opleidingen tot Elektromonteur, Installatiemonteur en Personenautotechnicus speelt het Nederlands geen essentiële rol. De opleiding tot Administratief Medewerker bevat traditioneel veel Nederlands en de opleiding tot Medewerker Maatkleding wordt slechts op een beperkt aantal plaatsen in Nederland gegeven. De opleiding tot Helpende Welzijn biedt weinig arbeidsperspectief en wordt in de toekomst gecombineerd met de opleiding Helpende Zorg. Om die redenen vormen de opleidingen Administratief Medewerker, Medewerker Maatkleding en Helpende Welzijn voor dit onderzoek een minder interessante optie. In de drie resterende opleidingen is in september 2006 een kleine pilotstudie uitgevoerd, bestaand uit lesobservaties en vraaggesprekken met coördinatoren en docenten over de inhoud en organisatie van de opleiding. Hieruit komt naar voren dat de lessen in de kappersopleiding hoofdzakelijk worden verzorgd door één docent, wat niet representatief is voor het onderwijs in het mbo. Daarmee vervalt deze opleiding als optie. De opleiding tot Verkoopmedewerker is in september 2006 gestart met een vernieuwingsproces in het kader van competentiegericht onderwijs. Vanwege het experimentele karakter van het onderwijs in het schooljaar 2006-2007 wordt ook deze opleiding minder geschikt geacht voor het onderzoek. Daarom is ervoor gekozen het onderzoek te richten op een groep in de opleiding tot Helpende Zorg, een beroep waarin Nederlands belangrijk is, waarvoor op veel plaatsen in Nederland wordt opgeleid en waarnaar de vraag in de toekomst alleen maar zal blijven toenemen. Voor het onderzoek komen twee parallelgroepen in aanmerking. De uiteindelijke keuze is bepaald op grond van roostertechnische redenen.

Na instemming met het onderzoek door de betrokken onderwijsmanager zijn tijdens een teamoverleg in november 2006 alle docenten geïnformeerd over de opzet van het onderzoek. Zij staan open voor de observatie van hun lessen en zeggen alle medewerking aan het onderzoek toe.

### 3.3 Veldwerk

De dataverzameling in het veld heeft grotendeels plaatsgevonden in het schooljaar 2006-2007. In totaal participeren tweeëntwintig studenten en negen docenten in het onderzoek. Er zijn observaties uitgevoerd van theorie- en praktijklessen, coachingsuren en teamvergaderingen. Daarnaast zijn relevante documenten verzameld zoals lesmateriaal, toetsen, informatie uit studentendossiers en beleidsstukken. Na afloop van de observatieperiode zijn vragenlijsten voorgelegd aan de studenten en de be-

trokken docenten. Naar aanleiding van de antwoorden in de vragenlijsten zijn vervolgens semigestructureerde interviews met studenten en docenten gehouden.

Vanwege deze aanpak kan worden gesproken van methodische en datatriangulatie, dat wil zeggen verschillende manieren van dataverzameling en gebruikmaking van verschillende bronnen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2005). Methodische triangulatie dient verschillende doeleinden. Zo gaat het bij de lesobservaties met name om gedrag in de les en bij de schriftelijke en mondelinge interviews om het achterhalen van meningen, attitudes, kennis en gevoelens. Interviews zijn vooral zeer nuttig vanwege *'their potential for eliciting members' accounts'* (Denscombe, 1983:124). De verschillende bronnen die worden gecombineerd zijn enerzijds landelijke documenten en documenten op macro-, meso- en microniveau in de instelling en anderzijds teksten van zowel docenten als studenten. Triangulatie draagt bij aan de betrouwbaarheid van de dataverzameling.

Achtereenvolgens komen nu aan de orde de documentenverzameling, de lesobservaties, de vragenlijsten en de interviews.

### **Documentenverzameling**

Tijdens de periode in het veld zijn verschillende soorten documenten verzameld. Naast landelijke beleidsdocumenten, wetten en eindtermendocumenten betreft het een groot aantal interne teksten van het Hollandia College. Gezien de schaalgrootte van de instelling is daarbij sprake van een roc-breed macroniveau, een sectorbreed mesoniveau en het microniveau van de onderzochte klas.

De roc-brede documenten zijn van diverse aard, zoals (taal)beleidsstukken en -plannen, jaarverslagen en beschrijvingen van regels voor studenten en docenten. Bij de documenten op het mesoniveau van de sector Zorg en Welzijn, waar de opleiding Helpende Zorg toe behoort, betreft het eveneens taalbeleidsstukken en daarnaast voorschriften ten behoeve van intake en plaatsing van studenten. Op het microniveau van de klas gaat het om door docenten ontwikkeld lesmateriaal en toetsen voor de opleiding Helpende Zorg.

Het materiaal is ten dele openbaar voor externen via de website van het roc of voor internen via het Hollandia Intranet. Daarnaast heeft de onderzoeker materiaal ter inzage gekregen dat niet voor iedereen toegankelijk is. Het betreft dan onder meer correspondentie, verslagen en voortgangsrapportages van zowel landelijke als interne taalbeleidsactiviteiten. Deze documenten zijn gebruikt voor een historische beschrijving van het taalbeleid op het Hollandia College.

Naast deze teksten van meer algemene aard is materiaal verzameld dat specifiek betrekking heeft op de onderzochte casus. Het betreft door studenten gemaakte aantekeningen en toetsen en een door een vakdocent afgenomen enquête. Als aanvullende bron zijn verder de dossiergegevens uit de vooropleidingen van de betreffende studenten bestudeerd.

Naast al het door medewerkers en studenten van het Hollandia College geproduceerde materiaal maken ook extern ontwikkelde toetsen, lesmateriaal en bijbehorende handleidingen deel uit van het databestand. In de hoofdstukken 7, 8 en 9 komen deze bronnen aan de orde met verwijzingen naar de bibliografie.

## Lesobservaties

Het onderwijs in de opleiding Helpende Zorg op het Hollandia College is in het schooljaar 2006-2007 georganiseerd in vijf weken durende blokken, waarbij de vijfde week telkens een toetsweek is. Er is in dit onderzoek gekozen voor een observatieperiode van twee blokken, omdat een blok een min of meer afgerond inhoudelijk geheel vormt en er naar verwachting binnen een periode van tien lesweken voldoende gegevens kunnen worden verzameld. De observatieperiode beslaat het derde en vierde blok, de periode van 18 december 2006 tot en met 16 maart 2007. Op maandagen en dinsdagen lopen de studenten stage en op de overige dagen zijn er twaalf lessen van vijftig minuten ingeroosterd volgens onderstaande lessentabel:

Tabel 3.1: Lessen van vijftig minuten in weekrooster

Vak	Uren
Nederlands	2
Vaktheorie	2
<i>Skills</i> (Praktijk)	4
Coaching	2
Begeleid open leercentrum	2
Totaal	12

De lessen Nederlands en vaktheorie worden klassikaal aangeboden in een theorie-lokaal. De *skills*- of praktijklessen vinden plaats in een praktijklokaal waar studenten alle beroepshandelingen kunnen oefenen. Het vak *skills* wordt door twee verschillende docenten gelijktijdig gegeven, waarbij de studenten in twee subgroepen zijn verdeeld. De coachingsuren worden eveneens door twee docenten gegeven en wisselend ingevuld: in subgroepen of als individuele begeleiding. Twee uur per week werken de studenten onder begeleiding van twee onderwijsassistenten in het zogeheten begeleid open leercentrum.

Eind november en begin december 2006 woont de onderzoeker drie lessen Nederlands, drie lessen vaktheorie en vier praktijklessen bij. De bedoeling daarvan is tweeledig. Ten eerste wordt ermee beoogd dat haar aanwezigheid tijdens de verdere onderzoeksperiode niet meer bijzonder zal zijn, zowel voor de studenten als de docenten. Ten tweede kan zij op die manier oefenen met het gebruik van audio- en video-apparatuur en uitproberen wat de beste manier is om de interactie te registreren. Bij het eerste lesbezoek op donderdag 30 november 2006 vertelt de onderzoeker aan de studenten dat ze werkt aan een onderzoek over het leren van Nederlands en daarom de komende periode de lessen zal bijwonen. Tijdens deze eerste lesbezoeken wordt er alleen maar geobserveerd en worden enkele algemene notities gemaakt. Een week later wordt geëxperimenteerd met het maken van geluidsopnames met behulp van een kleine digitale voicerecorder, die nauwelijks zichtbaar door de docent kan worden gedragen. De betrokken docenten vinden dit geen enkel probleem en geven na afloop van hun lessen aan dat ze er zich niet van bewust zijn geweest dat hun woorden worden opgenomen. De daaropvolgende lessen worden er video-opnames gemaakt. Aanvankelijk kijken de studenten wat wantrouwend wanneer ze de camera zien staan. De onderzoeker vertelt hen dat ze niet alles zal kunnen op-

schrijven wat er gebeurt in de klas en daarom ook video-opnames wil maken. Ze zegt verder dat de video-opnames alleen zullen worden gebruikt voor de analyses en dat ze niet aan anderen zullen worden vertoond. De algehele reactie is vervolgens dat het geen enkel probleem is als er beeldopnames worden gemaakt. Wanneer de onderzoeker tijdens de betreffende praktijkles de camera een aantal keren verplaatst, wordt er zowel door de studenten als de docent nauwelijks aandacht aan geschonken. Om de camera zo min mogelijk onrust te laten veroorzaken, wordt deze steeds op een vaste plaats achterin het lokaal op een statief geplaatst. Het gebruik van video-apparatuur maakt niet meer zoveel inbreuk op een situatie als in het verleden vanwege de geringere afmetingen van camera's en bekendheid van mensen met opname-apparatuur (Clemente, 2008). De opnames zijn van groot belang voor de volledigheid van de analyse, het reduceren van het risico op vroegtijdige stereotypering en van de afhankelijkheid van frequent voorkomende gebeurtenissen als de beste databronnen (Erickson, 1986, 1992).

Tabel 3.2 geeft een overzicht van de geobserveerde lessen in de periode van 18 december 2006 tot en met 16 maart 2007 in op audio opgenomen minuten.

Tabel 3.2: Overzicht observaties in minuten

Nederlands		Vaktheorie		Skills (Praktijk)		Coaching		Begeleid open leercentrum	
Datum	Duur	Datum	Duur	Datum	Duur	Datum	Duur	Datum	Duur
11.01.07	97m	11.01.07	96m	22.12.06	220m	10.01.07	110m	25.01.07	35m
18.01.07	83m	18.01.07	80m	12.01.07	187m	24.01.07	101m		
25.01.07	99m	25.01.07	67m	19.01.07	141m				
01.02.07	92m	01.02.07	62m	02.02.07	120m				
		05.03.07	100m						

Het veldwerk leidt tot minder lesobservaties dan vooraf gepland, omdat niet alle lessen doorgang vinden conform het rooster. De eerste geplande lesobservaties, op donderdag 21 december, komen te vervallen omdat de betreffende docenten een scholingsdag moeten bijwonen. Bij de start van een nieuw blok op 5 februari 2007 staat Nederlands weliswaar nog op het rooster, maar vanaf dat moment worden de lessen niet meer gegeven, omdat er geen docent beschikbaar is. De lessen vaktheorie vervallen op 15 februari vanwege ziekte van de docent, op 22 februari door de afname van een toets in het kader van doorstroom naar een vervolgopleiding en op 8 maart om een onduidelijke reden. Tijdens de in het begeleid open leercentrum ingeroosterde uren zijn in een aantal gevallen geen studenten aanwezig waardoor er geen gelegenheid is tot observatie. Als er enkele studenten aanwezig zijn, werken zij individueel en is het niet zinvol opnames te maken. Dat gebeurt alleen op 25 januari 2007 wanneer zeven studenten met elkaar overleggen over een opdracht. Voor de *skills*-lessen vindt er met ingang van 5 februari een wisseling van docenten plaats. Omdat er inmiddels voldoende data zijn verkregen uit de lesobservaties bij twee verschillende docenten, zijn er in het nieuwe blok geen *skills*lessen meer geobserveerd. Naast de wisselingen van docenten bij de start van een nieuw blok is er ook een wekelijks wisselend lesrooster. Volgens docenten en studenten is dit de gewone situatie en

wijkt de observatieperiode in organisatorisch opzicht niet af van wat gebruikelijk is. Alle docenten van wie lessen zijn geobserveerd, geven desgevraagd in de latere interviews aan dat de geobserveerde lessen representatief zijn voor hun manier van onderwijzen aan deze en vergelijkbare groepen.

Tijdens de observaties maakt de onderzoeker veld aantekeningen. Na afloop worden deze herlezen en in uitgebreidere vorm genoteerd in een logboek. De reflectie die tijdens dat proces plaatsvindt, wordt vastgelegd in de vorm van aanvullende vragen en commentaren in een onderzoeksdagboek. Erickson (1986:144) duidt de waarde hiervan als volgt:

Write up stimulates recall and enables the researcher to add information to that contained in the unelaborated, raw notes. Write-up also stimulates analytic induction and reflection on relevant theory and bodies of research literature. There is no substitute for the reflection during fieldwork that comes from time spent with the original field notes, writing them up in a more complete form, with analytic insights recorded in them.

Daarmee start het proces van analyse al tijdens het veldwerk. Dit *progressive problem-solving* is een van de sleutelaspecten in etnografisch onderzoek Erickson (1992:208).

### Vragenlijsten en interviews

Via vragenlijsten en semigestructureerde interviews zijn aan de betrokken studenten en docenten uitspraken ontlokt over het onderwijs. Dit is gebeurd na de beëindiging van de lesobservaties om te voorkomen dat op enigerlei wijze de dagelijkse praktijk in de klas zou worden beïnvloed. De vragenlijsten hebben enerzijds tot doel biografische gegevens te verzamelen en anderzijds zicht te krijgen op oordelen over de onderwijspraktijk in de onderzochte opleiding. De vragenlijsten zijn ontwikkeld tijdens de observatieperiode en vormen de input voor focuspunten in de latere interviews. Ze dienen ook om tijdens de observaties ontwikkelde hypothesen te staven of ontkrachten. Deze paragraaf gaat achtereenvolgens verder in op de betreffende dataverzameling bij de studenten en de docenten. Hierbij komen met name de gebruikte onderzoeksinstrumenten aan de orde. De onderzoeksparticipanten worden nader geïntroduceerd in hoofdstuk 4.

De afname van de vragenlijsten bij de studenten is gepland aan het eind van de observatieperiode tijdens ingeroosterde coachingsuren op donderdagmiddag 15 maart 2007. Als de onderzoeker die ochtend aankondigt waarvoor de studenten 's middags worden verwacht, klinkt er onverwacht veel weerstand. Dat blijkt samen te hangen met de verontwaardiging van een aantal studenten over het gegeven dat ze op grond van hun resultaten op een taaltoets niet door mogen stromen naar een vervolgopleiding. De onderzoeker geeft aan dat de vragenlijst hen gelegenheid biedt om hun mening te geven en dat ze die ook nog kunnen toelichten in latere interviews. 's Middags zijn twintig van de tweeëntwintig studenten aanwezig om de vragenlijst in te vullen. De twee afwezigen vullen de lijst in op een later moment, voorafgaand aan de met hen gehouden interviews.

De vragenlijst bestaat uit de volgende onderdelen: A 'Jouw talen', B 'School en leren', C 'De lessen', D 'De stage' en E 'De toekomst'. Onderdeel A 'Jouw talen' bevat vragen naar de eigen talenkennis, taalpreferentie, taaldominantie en etnische zelftoerekening (zie ook Broeder & Extra, 1998). Onderdeel B 'School en leren' bevat onder

andere vragen naar de eigen opleidingsachtergrond en manieren van leren. Onderdeel C ‘De lessen’ bestaat uit vragen naar oordelen over het lesmateriaal en de docenten, met name taalgerelateerde aspecten van de lessen vaktheorie, de *skills*-lessen, de lessen Nederlands en de coachingsuren. Onderdeel D gaat over de stage, met name over de rol die de beheersing van het Nederlands daar speelt. Het laatste onderdeel E ‘De toekomst’ bevat een vraag naar de keuze voor werk of vervolgopleiding en de vraag of de beheersing van het Nederlands een probleem zal vormen in een vervolgopleiding. Uitgezonderd deel A ‘Jouw talen’ wordt bij elk onderdeel expliciet gevraagd of studenten nog iets hebben gemist en kunnen zij extra informatie toevoegen. Voor de vragen naar oordelen in de onderdelen C tot en met D is gebruik gemaakt van vijfpuntsschalen. Ter illustratie toont figuur 3.1 de vragen 14 en 16 uit onderdeel C ‘De lessen’.

14. Hoe vind je het tempo in de skillslessen?	te snel	1	2	3	4	5	te langzaam
16. Hoe vaak legt de docent moeilijke woorden uit?	nooit	1	2	3	4	5	altijd

Figuur 3.1: Vragen 14 en 16 uit onderdeel C ‘De lessen’

Voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst geeft de onderzoeker een uitgebreide mondelinge toelichting met een uitleg over het kader van het onderzoek, de verschillende onderdelen in de vragenlijst, de periode en personen waarop de vragen betrekking hebben, en de wijze van invullen bij de verschillende vraagtypen. Zo wordt aan de hand van voorbeelden op het bord verduidelijkt dat de middenpositie op een vijfpuntsschaal soms betekent ‘precies goed’ (zie vraag 14 in figuur 3.1) en soms ‘niet goed en niet slecht’ (zie vraag 16). Ook zijn voorbeelden van de bevroegde leermiddelen aanwezig. Verder maakt de onderzoeker duidelijk dat er geen sprake is van foute of goede antwoorden, maar dat het wel belangrijk is om de vragenlijst eerlijk en serieus in te vullen. Ten slotte wordt benadrukt dat alle gegevens vertrouwelijk zullen worden behandeld.

Op 15 maart 2007 worden ook de afspraken gemaakt voor elf interviews met de studenten in tweetallen op 22 en 29 maart. Omdat niet alle studenten de aanvankelijk gemaakte afspraken nakomen, wordt een aantal gesprekken met individuele studenten gevoerd en worden met sommigen meerdere nieuwe afspraken gemaakt.

Alle gesprekken verlopen in een prettige sfeer. De meeste interviews worden afgenomen in een lokaal dat qua inrichting enigszins op een huiskamer lijkt. De studenten en de onderzoeker zitten in een hoek bij het raam op twee lage zwarte tweepersoonsbanken met daartussen een moderne witte schemerlamp. Op een kleine grenenhouten tafel ligt een voicerecorder en wat lesmateriaal. In de introductie op de interviews geeft de onderzoeker aan dat de geluidsopnames uitsluitend dienen voor haar analyses en dat alle gegevens anoniem zullen worden verwerkt. Verder licht zij het karakter van het gesprek toe: de studenten hoeven zich niet te beperken tot strikte beantwoording van een vraag, maar mogen zoveel mogelijk vertellen. Voorafgaand aan de gesprekken wordt bij sommige studenten nog naar ontbrekende gegevens in de vragenlijst gevraagd.

Tabel 3.3 geeft een overzicht van de interviews met de studenten en de duur in minuten.

Tabel 3.3: Overzicht interviews met studenten

Datum	Geïnterviewden	Duur
22.03.07	Sumalee en Tuyet	26m
	Berny	23m
	Gregoros en Bonita	51m
	Annelies	22m
23.03.07	Daya en Shabnam	27m
	Sophie en Nsona	19m
	Noura en Abena	33m
29.03.07	Anansa en Karima	30m
	Izaline en Abbisha	29m
	Anita en Bintha	42m
13.04.07	Hosita	22m
18.04.07	Yasmine	32m
10.05.07	Khadija	40m
11.06.07	Mabinthi	11m

De semigestructureerde gesprekken beginnen in aansluiting op de vragenlijst met de vraag van studenten bepaalde oordelen van medestudenten over de organisatie van het onderwijs herkennen. Aan studenten die aanvullende opmerkingen hebben genoteerd, wordt gevraagd deze toe te lichten. Vervolgens worden open vragen gesteld naar hun oordelen over leren en onderwijzen in het algemeen en van Nederlands in het bijzonder. De studenten worden telkens aangespoord om toelichting of voorbeelden te geven op basis van hun eigen ervaringen. De onderzoeker probeert in de interviews een evenwicht te vinden tussen betrokkenheid en distantie, zoals bepleit door Spindler en Spindler (1992:73-74):

Because the informant (any person being interviewed) is one who has the emic, native cultural knowledge, the ethnographic interviewer must not predetermine responses by the kinds of questions asked. The management of the interview must be carried out so as to promote the unfolding of emic cultural knowledge in its most heuristic, 'natural' form. This will require the interviewer to 'flow' with the informant's style of talk and organization of knowledge without imposing preconceived agendas in the interview interaction.

Alle gesprekken eindigen met de vraag of de studenten nog iets hebben toe te voegen. Na afloop worden alle interviews met de studenten volledig getranscribeerd. Autorisatie door de studenten is technisch onmogelijk omdat zij niet meer op regelmatige basis op school zijn vanwege de op handen zijnde afronding van hun opleiding. De opgenomen citaten van studenten zijn in alle gevallen letterlijke weergaven van hun woorden, omdat het beeld van hun (mondelijke) taalvaardigheid Nederlands in zijn algemeenheid relevant is in het kader van dit onderzoek. Elk citaat bevat een verwijzing naar de paginanummers van de transcripten waaruit de aanhalingen afkomstig zijn. In de transcripten is gebruik gemaakt van de conventies in tabel 3.4.



Tabel 3.4 Transcriptieconventies

Symbol	Verklaring
[...]	Onverstaanbare uiting
<tekst>	Waarschijnlijke uiting, moeilijk verstaanbaar
{tekst}	Beschrijving van nonverbaal geluid
(tekst, MvK)	Aanvullende (observatieve) gegevens

Ook aan de betrokken docenten is gevraagd een vragenlijst in te vullen en mee te werken aan een individueel interview. Het betreft naast de docenten die in de observatieperiode de lessen Nederlands, vaktheorie en de *skills*lessen verzorgen, ook de coaches van de studenten, de taalcoach en de coördinerend docent van het team. De vragenlijst aan de docenten begint met een toelichting en bevat achtereenvolgens de onderdelen 'Persoonlijke gegevens', 'Uw mening over onderwijs geven in een opleiding tot Helpende Zorg', 'De opleiding tot Helpende Zorg in deze school' en 'De studenten en uw lessen aan deze groep'. De vragen over de studenten en lessen aan deze specifieke groep zijn niet voorgelegd aan de docenten voor wie dat niet van toepassing is. Bij alle vragen naar oordelen kunnen de docenten desgewenst aangeven dat ze hun antwoord nader willen toelichten in het interview. Op basis van de antwoorden in de vragenlijsten vinden semigestructureerde interviews plaats met alle individuele docenten in de periode april-juni 2007. Om aanvullende informatie te verkrijgen, vindt in januari 2008 nog een telefonisch interview plaats met de docent Nederlands en een vraaggesprek met de taalbeleidscoördinator, die ter voorbereiding op dit gesprek eveneens de vragenlijst heeft ingevuld. Tabel 3.5 geeft een overzicht van de interviews met de docenten.

Tabel 3.5: Overzicht interviews met docenten

Datum	Geïnterviewden	Duur in minuten
19.04.07	Coach Aron	41m
09.05.07	Docent Nederlands Asha	59m
29.01.08		12m
10.05.07	Coördinerend docent Anja	48m
	Docent vaktheorie Irene	46m
11.05.07	Docent <i>skills</i> Jan	45m
	Docent <i>skills</i> Wilma	54m
06.06.07	Taalcoach Mies	60m
	Coach Sonja	65m
10.01.08	Taalbeleidscoördinator Nynke	59m

De interviews met de docenten vinden plaats in verschillende lokalen en spreekruimtes op school. De letterlijke transcripties van de gesprekken zijn de geïnterviewden toegestuurd met het verzoek om autorisatie. Alle docenten geven aan dat het betreffende gesprek juist is weergegeven, waarbij sommigen aantekenen dat hen onvolkomenheden in hun eigen formuleringen zijn opgevallen. In dit boek zijn valse starts, aarzelingen en ongrammaticale uitingen in de citaten van docenten die geen

relevantie hebben voor het onderzoek, verwijderd of gecorrigeerd. Veder is hier ook gebruik gemaakt van de conventies in tabel 3.4 en staat bij elk citaat een verwijzing naar de paginanummers van het betreffende transcript.

### 3.4 Analyse en interpretatie

Zoals in paragraaf 3.3 werd aangegeven, is de analyse al tijdens het veldwerk gestart. Hierbij zijn een aantal theorie- en praktijkgebaseerde concepten richtinggevend geweest (zie hoofdstuk 2). In de verdere analyse is gebruik gemaakt van *key incident analysis* als middel om te komen tot datareductie enerzijds en als een manier van analyse en interpretatie anderzijds (zie ook Kroon & Sturm, 2007). In beschrijvingen van *key incident analysis* (o.a. Erickson, 1986; Green & Bloome, 1997; Kroon & Sturm, 2007; Wilcox, 1980) wordt impliciet of expliciet gerefereerd aan Erickson (1977:61) die het proces als volgt beschrijft:

I think what qualitative research does best and most essentially is to describe key incidents in functionally relevant descriptive terms and place them in some relations to the wider social context, using the key incident as a concrete instance of the workings of abstract principles of social organization. (...) The qualitative researcher's ability to pull out from field notes a key incident, link it to other incidents, phenomena and theoretical constructs, and write it up so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole (or at least between part and some level of context) may be the most important thing he does.

Erickson beschouwt een sleutelincident als een concrete representatie van abstracte principes in een sociale organisatie. Door het te verbinden met andere incidenten, verschijnselen en theoretische constructen wordt de betekenis ervan duidelijk in relatie tot meer abstracte en universele concepten binnen een groter geheel. Erickson (1986:108) gaat nader in op de betekenis van het element sleutel (*key*) in sleutelincident:

A key event is key in that the researcher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical 'loading'. A key event is a key in that it brings to awareness latent, intuitive judgment the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically.

Bezemer (2003) maakt in zijn onderzoek naar docentcognities in een meertalige klas in het basisonderwijs gebruik van de sleutelincidentbenadering als analyse-instrument. Daarbij vat hij een sleutelincident op als de reconstructie van de stilzwijgende kennis die ten grondslag ligt aan een gebeurtenis. Bezemer (2003; zie ook Spotti, 2007) spreekt van een sleutelepisode in plaats van sleutelincident of sleutelgebeurtenis om de indruk te vermijden dat er sprake is van een eenmalig of toevallig incident. Deze terminologie is in dit onderzoek overgenomen met een ruimere interpretatie. In dit onderzoek betreft het sleutels om te begrijpen wat er met het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo gebeurt. Gezien de schaalgrootte daarvan is de term sleutelepisode op verschillende manieren opgevat. Enerzijds heeft deze betrekking op (reeksen) specifieke, herhaalde gebeurtenissen in de praktijk van de onderzochte casus. Daarnaast is hij ook gebruikt voor min of meer volledige lessen, omdat deze, als geheel, licht werpen op de onderzoeksvraag. Een ander onderscheid

bestaat tussen sleutepisodes die als zodanig zijn waargenomen (in hoofdstuk 6, 8 en 9) of zijn gereconstrueerd (in hoofdstuk 7).

Na de identificatie van een sleutepisode zijn voor de verdere analyse zowel de naturalistische data uit de observaties als de uitgelokte data in de vragenlijsten en interviewprotocollen telkens opnieuw bestudeerd in een proces van *constant comparison* (zie ook Glaser & Strauss, 1967). Relevante passages uit de lessen zijn daartoe volledig getranscribeerd. Data zijn geselecteerd en vervolgens gecategoriseerd. In de beschrijvingen van de analyse spreken de stemmen van de docenten en studenten in een *thick description* (Woods, 1992:382):

The representation of findings, too, is no ordinary 'description' that anybody could provide. In the rich detail of several 'layers of reality', classifications, categories, and typologies, and conceptual refinement, representation amounts to what Geertz (1973) has called 'thick description', already heavily theoretically informed.

De interpretatie kan worden opgevat als een vorm van *discourse analysis* (Gee, 2005). Volgens Blommaert (2005) kunnen veel verschillende analytische praktijken vallen onder dit label. Hij beschouwt *discourse* als de vorm waarin *language in society* tot ons komt. Vanwege het intrinsieke onderlinge verband tussen taal en maatschappij kan *discourse analysis* niet beperkt blijven tot linguïstische analyses, maar is de sociale omgeving een belangrijke factor die erbij moet worden betrokken. Dit impliceert dat macroprocessen niet buiten beschouwing kunnen blijven bij het verklaren van processen op het microniveau.

Het door Goodlad, Klein en Tye (1979) ontwikkelde conceptuele model van het curriculum is een bruikbaar instrument om de verschillende data nader te ordenen en te komen tot interpretatie van de sleutepisodes. De term 'curriculum' kent veel definities die traditioneel voorschrijvend of beschrijvend zijn (Ellis, 2004). Leerplannen of schoolboeken zijn voorbeelden van voorschriften, terwijl het bij beschrijvingen om ervaringen in de werkelijkheid gaat. Goodlad *et al.* (1979) definiëren een curriculum als een interactief samenspel van kennisgebieden, processen en producten in de volgende vijf domeinen (zie ook Van den Akker, 1988): het ideologische (*ideological*) curriculum, het formele (*formal*) curriculum, het geïnterpreteerde (*perceived*) curriculum, het operationele (*operational*) curriculum en het ervaren (*experiential*) curriculum. Het ideologische curriculum is het beeld dat bestaat van het 'ideale' onderwijs. Dit kan gebaseerd zijn op maatschappelijke consensus, op wetenschappelijke theorievorming en onderzoek, maar ook de praktijk en retoriek van de actoren binnen elk van de andere domeinen kunnen erop van invloed zijn. Het formele curriculum vindt zijn beslag in officiële documenten, zowel op nationaal niveau als op instellings- en opleidingsniveau. Het geïnterpreteerde curriculum is het beeld dat met name ouders en docenten hebben van het onderwijs. Het operationele curriculum betreft de dagelijkse werkelijkheid in school en in de klas. De beschrijving en analyse van het operationele curriculum representeren ook een 'beeld' van de werkelijkheid: de waarneming van de onderzoeker. Het vijfde domein, ten slotte, het ervaren curriculum, is het beeld dat de leerder van het onderwijs heeft.

De gelaagdheid in het model van Goodlad *et al.* (zie ook Van Berkel, 2005; Smits, 2009) is terug te vinden in de data van dit onderzoek. Daarmee vormt het model een bruikbaar kader voor een nadere interpretatie van de data. Tabel 3.6 geeft een naar de curriculumdomeinen van Goodlad *et al.* (1979) geordend overzicht van het data-

bestand met een indeling op het macroniveau, zowel nationaal als Hollandia breed, op het mesoniveau van de sectoren in het roc en op het microniveau van de geobserveerde klas.

Tabel 3.6: Overzicht van het databestand in curriculum domeinen verzameld op macro-, meso- en microniveau

	Macro	Meso	Micro
Ideologisch	<i>Nationaal</i> Beleidsdocumenten Onderzoeksliteratuur Vakliteratuur Berichten in de media  <i>Hollandia breed</i> (Taal)beleidsdocumenten	Taalbeleidsdocumenten	
Formeel	<i>Nationaal</i> Wetten Eindtermen  <i>Hollandia breed</i> Studentenstatuut Gedragscode Jaarverslagen Onderzoeksverslagen	Verwijzingen intake	Dossiergegevens Lesmateriaal en handleidingen Toetsen en handleidingen
Geïnterpreteerd			Vragenlijsten docenten Interviewprotocollen docenten
Operationeel			Audio- en video-opnames Logboek Aantekeningen studenten Toetsen studenten
Ervaren			Vragenlijsten studenten Interviewprotocollen studenten

De meeste verzamelde documenten zijn te positioneren in het ideologische of het formele domein. De onderzoeks- en vakliteratuur en de berichten in de media die zijn geplaatst in het ideologische domein, zijn in tegenstelling tot de andere data voornamelijk verzameld tijdens de verdere analyse en interpretatie na de periode in het veld. Het operationele curriculum, de dagelijkse werkelijkheid in de school en in de klas, wordt gerepresenteerd in de beeld- en geluidsopnames van de lessen en gedeeltelijke transcripten daarvan, in het logboek met uitgewerkte veldaantekeningen en in aantekeningen en toetsen van studenten. De gegevens uit de vragenlijsten en interviews met docenten en studenten zijn te plaatsen binnen het geïnterpreteerde en het ervaren curriculum domein: de beelden die de docenten respectievelijk studenten van het onderwijs hebben.

Het databestand bestaat primair uit geschreven c.q. uitgeschreven teksten (documenten, observatieverslagen, veldaantekeningen, interviewprotocollen) die het geobserveerde onderwijs leesbaar en interpreteerbaar maken. Gordon (1988) heeft het in dit verband over *education as text*. Dat is precies het perspectief dat zal worden gehan-

teerd in de analyse en interpretatie van de data in dit onderzoek. De sleutelepisodes representeren het operationele curriculum. De betekenis ervan wordt ontrafeld door het operationele curriculum te relateren aan landelijke en institutionele discoursen die deel uitmaken van het ideologische curriculum, aan teksten die deel uitmaken van het formele curriculum en aan de interpretaties van docenten en studenten die deel uitmaken van het geïnterpreteerde en ervaren curriculum.

### 3.5 De onderzoeker

Dit is geen casestudy waarin de onderzoeker geen kennis heeft van wat zij gaat zien (Jackson, 1968, 1990). Integendeel, zij brengt kennis van het veld mee vanuit verschillende invalshoeken. Vanaf de start zijn dan ook meerdere theorie- en praktijkgebaseerde *sensitizing concepts* (Van den Hoonaard, 1997) expliciet of meer impliciet aanwezig. Het perspectief van waaruit de onderzoeker deze studie begint, is haar betrokkenheid bij het taalbeleid op het Hollandia College vanaf 2003, opererend vanuit een positie tussen het macro- en mesoniveau in de organisatie. Zij is in de jaren 2003-2006 vooral betrokken bij concrete activiteiten zoals het verzorgen van trainingen aan mbo-docenten en het maken van taalprofielen (zie hoofdstuk 5). Daarnaast beschikt zij over kennis van het onderwijzen en leren van talen op het microniveau van de klas vanuit een vijftientigjarige ervaring als docent Engels, Nederlands en Nederlands als tweede taal in verschillende onderwijssectoren en -instellingen. Ten slotte bezit ze op basis van het afronden van een taalwetenschappelijke studie in 2003 een meer wetenschappelijk-theoretisch gefundeerde kennisbasis ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs. De onderzoeker is daarmee te beschouwen als een *connoisseur* op het terrein van dit onderzoek. Eisner (1991:231) beschouwt *educational connoisseurship* als cruciaal in kwalitatief onderzoek in een onderwijssetting:

In fact, the development of connoisseurship in a domain, implies a stock of schemata whose use often looks not like a search, but more like the seamless, almost effortless moves of a skilled practitioner. Those with refined sensibilities and an appropriate schema see quickly. Furthermore, they understand the significance of what they see.

Haar kennis van het onderzoeksterrein maakt het voor de onderzoeker gemakkelijker om te zien wat ertoe doet en te begrijpen wat er gebeurt.

Er zijn ook andere voordelen. Door haar bekendheid met de organisatie is het in de beginfase van het onderzoek relatief gemakkelijk om contacten te leggen met sleutelfiguren in de organisatie en toegang te krijgen tot de opleidingen binnen het roc. Datzelfde geldt voor het verkrijgen van documenten en het achterhalen en inzien van dossiers. Het verzamelen van gegevens is door wisselende lesroosters, onverwachte lesuitval, wisselende presentie van studenten en slechte dossiervorming niet altijd eenvoudig, maar voor een buitenstaander veel ingewikkelder of onmogelijk.

Aan de andere kant is juist vanwege de positie van de onderzoeker extra zorgvuldigheid geboden. Om te zorgen voor voldoende afstand is de onderzoeker vanaf september 2006 niet meer professioneel betrokken bij het taalbeleid in de opleiding waar de casestudy plaatsvindt. Tijdens de periode van observaties benadrukt ze zo nodig haar rol van niet-participerende observator tegenover docenten en studenten. Tijdens

informele gesprekken en de interviews tracht ze een goede mix te vinden tussen betrokkenheid en het bewaren van sociale afstand (Woods, 1992).

Iedere onderzoeker in etnografisch onderzoek is van invloed in het onderzoek vanwege zijn persoonlijkheid, zijn eigen waarden en opvattingen, en interpretaties omdat:

(...) we are not *tabula rasa*. How much we try to neutralize our own views, opinions, knowledge and biases and open ourselves to the understanding of others, we cannot accomplish total purification. To some extent we shall be drawn where we will. The task then becomes one of trying to ensure that our methods are as rigorous as we can make them. We might then make the best of both worlds. (Woods, 1986:9)

In een kwalitatieve casestudy is de persoon van de onderzoeker te beschouwen als een belangrijk onderzoeksinstrument. De data zijn geen geïsoleerde informatie-eenheden die ook door andere onderzoekers kunnen worden waargenomen, maar bouwen voort op de eerdere vaststellingen, ervaringen en observaties van de onderzoeker. Dit vraagt een voortdurende reflectie van de onderzoeker in functie van de onderzoeksvraag. Ghesquière en Staessens (1999) spreken in dit verband van gecontroleerde spontaneïteit en bepleiten een gecontroleerde en geëxpliciteerde subjectiviteit. Vanaf de eerste dag in het veld zijn alle reflecties, ook met betrekking tot het functioneren van de onderzoeker, genoteerd in een onderzoeksdagboek.

Met het oog op de controleerbaarheid en navolgbaarheid van het onderzoek is gedetailleerd beschreven op welke manier de gegevens zijn verzameld en verwerkt. Verder is het onderzoeksverloop continu geëvalueerd door de promotoren, een zogeheten *audit trail* (Ghesquière & Staessens, 1999), en zijn de interpretaties telkens met hen besproken. Deze vorm van onderzoekerstriangulatie wordt ook wel *peer debriefing* genoemd: de *peers* vormen een kritisch panel dat bij de controle van het onderzoek is betrokken (Boeije, 2005; Wester & Peters, 2004).

In etnografisch onderzoek speelt ethiek een belangrijke rol, omdat de onderzoeker werkt met participanten die niet mogen worden geschaad, direct noch indirect, niet op de korte maar ook niet op de langere termijn (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton & Richardson, 1992, 2006). In dit onderzoek is de privacy van de betrokkenen van belang en daarom zijn de namen van alle participanten geanonimiseerd. Verder is sprake van *informed consent*. Vooraf is aan de deelnemende docenten en studenten het doel van het onderzoek uitgelegd en is de tijdens de observatieperiode te volgen werkwijze nader toegelicht. Op basis hiervan hebben alle betrokkenen hun medewerking toegezegd. Op latere momenten, bijvoorbeeld bij het afnemen van de vragenlijsten en de interviews, zijn de participanten opnieuw uitvoerig geïnformeerd over het doel en de verdere werkwijze. Zo is onder meer herhaaldelijk verteld dat de audio- en video-opnames uitsluitend dienen voor de analyse door de onderzoeker. Ten slotte hebben de docenten de interviewtranscripten geautoriseerd. Zoals eerder aangegeven was dat in het geval van de studenten technisch onmogelijk.

### 3.6 Besluit

In dit hoofdstuk is beschreven hoe dit onderzoek is opgezet en uitgevoerd. Vanwege de complexiteit van het onderzoeksprobleem is gekozen voor een triangulatie-aanpak

(Baarda *et al.*, 2005; Cohen *et al.*, 2005). De externe validiteit van het onderzoek wordt bepaald door de overdraagbaarheid of ‘transferwaarde’ (Ghesquière & Staessens, 1999:194). Generaliseerbaarheid betekent in deze casestudy niet dat alles exemplarisch is voor hoe het elders gebeurt, maar wel dat facetten van de gepresenteerde praktijk voor anderen herkenbaar zijn. Op basis van het gegeven dat de lessen zijn bestudeerd in een zo natuurlijk mogelijke situatie, wordt aangenomen dat de resultaten ook gelden voor vergelijkbare situaties. Om duidelijkheid te verschaffen over de vraag wat dan vergelijkbare situaties zijn, zijn de sleutelepisodes en de commentaren van docenten en studenten in de analyses weergegeven in *thick description* (Geertz, 1973).

De resultaten van dit onderzoek komen aan de orde in de hoofdstukken 5 tot en met 9. In het geheel van dit boek vormt hoofdstuk 5 over het taalbeleid Nederlands op het Hollandia College een scharnierpunt. Het eerste deel van het hoofdstuk is geschreven op basis van literatuur en het tweede deel is gebaseerd op interviewgegevens van docenten die in het kader van het onderzoek zijn verzameld. Taalbeleid is de overkoepelende term waaraan alle sleutelepisodes die in dit onderzoek aan de orde komen, kunnen worden gerelateerd. Het hoofdstuk fungeert daarmee als een *advanced organizer* voor de hoofdstukken 6 tot en met 9 waarin de sleutelepisodes worden gepresenteerd en uitgewerkt. Tabel 3.7 geeft een overzicht van de hoofdstukken 6 tot en met 9 met het onderwerp en de motivering van de keuze.

Tabel 3.7: Overzicht sleutelepisodes

Hoofdstuk	Onderwerp	Motivering keuze
6	Nederlands spreken op school	– Contrast tussen schoolregel en praktijk
7	Taalvaardigheid Nederlands en doorstroom	– Commotie onder de studenten – Tegenstrijdigheid tussen opleidingsstelsel en praktijk
8	De lessen Nederlands	– Positie van het vak in het curriculum
9	Nederlands in de vaklessen	– Belangrijk element van het taalbeleid

Het onderwerp van hoofdstuk 6 is het gebruik van het Nederlands als voertaal en instructietaal op het Hollandia College. De uitwerking van een sleutelepisode over dit onderwerp is gebaseerd op waargenomen tegenstellingen tussen praktijken in de klas en schoolregels in het formele curriculum. In het studentenstatuut en de gedragscode staat dat op het Hollandia College door iedereen Nederlands dient te worden gesproken. De praktijk laat echter zien dat deze regel niet strikt wordt gehandhaafd. Hoofdstuk 7 gaat over de gang van zaken rond de afname van een toets die de studenten moeten maken wanneer ze willen doorstromen naar een opleiding op een hoger niveau. Op grond van hun resultaten voor het onderdeel Nederlands in de toets worden ze op het Hollandia College niet toegelaten tot de vervolgopleiding. De keuze voor deze sleutelepisode is gebaseerd op het effect van de gebeurtenissen op de studenten en de tegenstrijdigheid met het opleidingsstelsel. De sleutelepisode in hoofdstuk 8 bestaat uit een aantal fragmenten uit een les Nederlands. Deze episode laat zien hoe het vak Nederlands in de casus gestalte krijgt en is als zodanig op te vatten als een sleutel voor het begrip van de positie van het vak Nederlands in de opleiding Helpende Zorg. De sleutelepisode in hoofdstuk 9 betreft een aantal frag-

menten uit een vakles. Deze keuze is gemaakt vanuit de invalshoek dat het leren van Nederlands plaatsvindt in alle lessen en het onderwijzen ervan een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van alle docenten. De laatste stap in de interpretatie van de data is het samenvoegen van de resultaten van de sleutepisodes. Deze eindconclusies worden besproken in hoofdstuk 10.

Voorafgaand aan de hoofdstukken waarin de stemmen van docenten en studenten klinken, komt eerst in hoofdstuk 4 de opleidingscontext op het Hollandia College aan bod en worden de participanten nader geïntroduceerd.





## Hoofdstuk 4

# Het Hollandia college

### 4.1 Inleiding

Het Hollandia College is een groot roc in het westen van Nederland, dat uitvoering geeft aan volwasseneneducatie en middelbaar beroepsonderwijs conform de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB). De WEB treedt in werking op 1 januari 1996 met een gefaseerde invoering tot 1 januari 2000. Naast een sociaal-economische functie, zoals afstemming van het onderwijs op de arbeidsmarkt, heeft de WEB ook een sociaal-culturele functie in de integratie van achterstandsgroepen en de bevordering van participatie. Een belangrijk uitgangspunt is daarom dat iedere burger in het bezit komt van een zogenoemde minimumstartkwalificatie, het opleidingsniveau dat volgens de overheid minimaal is vereist om kans te maken op duurzaam werk. Dit betekent het succesvol afronden van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo), het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) of een mbo-opleiding op niveau 2 of hoger.

De opleidingen voor volwasseneneducatie zijn toegankelijk voor iedereen vanaf 18 jaar, maar ze zijn in het bijzonder bedoeld voor volwassenen die zich in een achterstandspositie bevinden. De WEB onderscheidt vier typen opleidingen:

- opleidingen voortgezet algemeen volwassenenonderwijs, gericht op het behalen van een diploma (vmbo, havo of vwo) of onderdelen daarvan;
- opleidingen gericht op breed maatschappelijk functioneren;
- opleidingen Nederlands als tweede taal (NT2);
- opleidingen gericht op sociale redzaamheid.

De opleidingen in het mbo richten zich primair op jongeren vanaf 16 jaar en zijn verdeeld in drie sectoren: economie, techniek en dienstverlening en gezondheidsonderwijs. Het mbo kent een drievoudige kwalificatie: beroepskwalificatie, doorstroomkwalificatie en leer- en burgerschapskwalificatie. Dat betekent dat het mbo zich naast de theoretische en praktische voorbereiding op de uitoefening van een beroep ook richt op de bevordering van de algemene vorming en de persoonlijke ontplooiing van de studenten en bijdraagt aan hun maatschappelijk functioneren.

In de WEB komt een aantal eerder ingezette ontwikkelingen samen, waaronder een betere afstemming tussen opleidingen en meer vrijheid voor scholen. Het nieuwe stelsel moet studenten met zeer diverse achtergronden en opleidingswensen binnen de educatie en het beroepsonderwijs op maat kunnen bedienen. Hiertoe is een samenhangend opleidingsstelsel met landelijke kwalificatiestructuren geformuleerd. Belangrijk daarbij is de vorming van roc's waarbinnen alle bestaande scholen voor 1 januari 1998 een plek dienen te vinden.

Dit onderzoek betreft een groep studenten en docenten in de opleiding Helpende Zorg op het Hollandia College. Dit hoofdstuk beschrijft de achtergronden van deze opleiding en van de docenten en studenten die aan het onderzoek deelnemen. Paragraaf 4.2 gaat nader in op de structuur van het onderwijs dat roc's verzorgen conform de WEB en op de kwalificaties in de opleiding Helpende Zorg. Paragraaf 4.3 behandelt de organisatie van het onderwijs in het Hollandia College. Paragraaf 4.4 beschrijft de achtergronden van de participanten in de casus: de studenten en de docenten. Paragraaf 4.5 is een kort besluit van dit hoofdstuk.

## 4.2 Structuur van het roc-onderwijs

Deze paragraaf gaat in op de structuur van het onderwijs dat roc's verzorgen in het kader van de WEB. Het eerste deel beschrijft het proces van herstructurering in het mbo vanaf de jaren tachtig van de twintigste eeuw. Het tweede gedeelte gaat over de zogeheten geïntegreerde trajecten educatie – beroepsonderwijs, bedoeld om de doorstroom voor anderstaligen vanuit het NT2-onderwijs in de educatie naar het mbo te bevorderen. Tot slot komen de kwalificaties in de opleiding Helpende Zorg aan de orde.

### Herstructurering in het mbo

In het laatste decennium van de twintigste eeuw vindt in het mbo tweemaal een herstructurering plaats. Halverwege de jaren tachtig bestaat het mbo uit drie- tot vierjarige, zogeheten lange opleidingen, waarvoor toelatingseisen gelden. Daarnaast bestaat er voor leerlingen en studenten van zestien jaar en ouder die hieraan niet kunnen voldoen, een veelheid aan opleidingen op het gebied van (beroeps)oriëntatie, algemene educatie en beroepsopleidingen op elementair niveau (ACOA, 2006). Eind jaren tachtig wordt een beleid ingezet om korte en lange beroepsopleidingen samen te voegen. Deze SVM-operatie (Sectorvorming en Vernieuwing van het Middelbaar Beroepsonderwijs) leidt in 1993 tot de vaststelling van een nieuwe eindtermenstructuur. Uit de WEB, die in 1996 van kracht wordt, vloeit een tweede schaalvergrotingsoperatie voort. Een van de doelstellingen van de WEB is de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

Er komt een landelijke kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs (ksb) met vier niveaus, die ingaat op 1 augustus 1997. De opleiding Helpende Zorg is onderdeel van de kwalificaties voor verpleging en verzorging. Tabel 4.1 is een schematische weergave van de ksb met in de laatste kolom de kwalificaties voor verpleging en verzorging (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996).

Tabel 4.1: Kwalificatiestructuur beroepsonderwijs naar niveau, opleiding, duur en kwalificatie verpleging en verzorging

Niveau	Opleiding	Duur	Kwalificatie verpleging en verzorging
KSB 1: Eenvoudige uitvoerende werkzaamheden	Assistentopleiding	0,5-1 jaar	Zorghulp
KSB 2: Uitvoerende werkzaamheden	Basisberoepsopleiding	2-3 jaar	Helpende Zorg
KSB 3: Volledige zelfstandige uitvoering van werkzaamheden	Vakopleiding	2-4 jaar	Verzorgende
KSB 4: Volledige zelfstandige uitvoering van werkzaamheden met brede inzetbaarheid dan wel specialisatie	– Middenkaderopleiding – Specialistenopleiding	3-4 jaar 1-2 jaar	Verpleegkundige

Niveau 1, het assistentniveau, is bedoeld om studenten voor wie het behalen van een startkwalificatie onmogelijk is, toch met een diploma de arbeidsmarkt op te laten gaan. Dit niveau is volledig nieuw, dat wil zeggen niet te vergelijken met opleidingen in het oude stelsel. De opleiding Zorghulp gaat van start per 1 augustus 2000. De opleiding Helpende Zorg is een basisberoepsopleiding op niveau 2 van de ksb. Dit niveau wordt beschouwd als minimumstartkwalificatie.

In de kwalificatiestructuur gelden voor een assistent- of basisberoepsopleiding geen vooropleidingseisen. Voor toelating tot een vakopleiding of middenkaderopleiding is een van de volgende documenten vereist:

- een diploma voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs van de theoretische, gemengde of kaderberoepsgerichte leerweg;
- een diploma middelbaar algemeen voortgezet onderwijs;
- een bewijs dat de eerste drie jaren van een school voor hoger algemeen voortgezet onderwijs of voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs met gunstig gevolg zijn doorlopen.

Om een specialistenopleiding te kunnen volgen is een diploma vakopleiding voor eenzelfde beroep of beroepencategorie vereist. Gediplomeerden met een vmbo-diploma van de basisberoepsgerichte leerweg hebben recht op toelating tot een opleiding op niveau 2 van het mbo. Voor alle mbo-niveaus geldt dat het behalen van een kwalificatie op het voorgaande niveau in hetzelfde beroep of dezelfde beroepencategorie, recht geeft op instroom in het volgende niveau.

Naast de vier kwalificatieniveaus in het mbo zijn er in principe altijd twee leerwegen waarlangs alle kwalificaties kunnen worden behaald. De varianten verschillen in de hoeveelheid tijd die in de onderwijsinstelling, respectievelijk in de stagepraktijk wordt doorgebracht. Bij de beroepsopleidende leerweg (bol) ligt de omvang van de beroepspraktijkvorming tussen de twintig en zestig procent en bij de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) is dat percentage meer dan zestig procent.

### Geïntegreerde trajecten educatie – beroepsonderwijs

Een van de doelen van de WEB is meer samenhang te brengen in het Nederlandse stelsel van beroepsopleidingen en de volwasseneneducatie. Naast de ksb is er daarom ook een kwalificatiestructuur voor de educatie (kse) met zes competentieniveaus gerelateerd aan doorstroom naar vervolgonderwijs zoals getoond in tabel 4.2 (Ministerie van OCW, 1998:8).

Tabel 4.2: Kwalificatiestructuur educatie en doorstroom

Niveau	Doorstroom naar
KSE 6 voortgezet niveau	→ WO
KSE 5 startniveau 2	→ HBO
KSE 4 startniveau 1	→ KSB 3, KSB 4
KSE 3 basisniveau	→ KSB 2
KSE 2 drempelniveau	→ KSB 1
KSE 1 redzaamheid	→ KSE 2

Op de niveaus kse 2 tot en met kse 4 is de relatie met de ksb geformuleerd in termen van aansluiting. De kse bevat ook een beschrijving van niveaus Nederlands als tweede taal (NT2), omdat anderstalige volwassenen een belangrijke doelgroep zijn binnen de educatie. Bij een wijziging van de WEB in 2006 (Staatsblad, 2006:3) zijn de tot dan toe gehanteerde niveaus 1 tot en met 5 van de NT2-opleidingen aangepast aan de niveaus en terminologie van het Raamwerk NT2 (Dalderop *et al.*, 2002). Tabel 4.3 laat de relatie zien tussen de NT2-niveaus en de doorstroommogelijkheden naar vervolgonderwijs (Ministerie van OCW, 1998:9).

Tabel 4.3: NT2-niveaus kwalificatiestructuur educatie en doorstroom

Niveau	Doorstroom naar
NT2-niveaus 4 en 5 of B2 en C1	→ WO, HBO, KSB 3, KSB 4
NT2-niveau 3 of B1	→ KSB 2
NT2-niveau 2 of A2	→ KSB 1
NT2-niveau 1 of A1	→ NT2-opleiding niveau 2 of A2

De invoering van de WEB en daarna de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN) in 1998 leidt in eerste instantie nog niet tot een verbeterde doorstroom naar het beroepsonderwijs (Raaphorst, 2007). Voor de laagopgeleiden is er nog geen enkele ervaring met doorstroom en het ontbreekt aan samenwerking tussen educatie en beroepsonderwijs. Voor de hoger opgeleiden is er een einde gekomen aan de oriëntatie- en schakeltrajecten waarmee eerder in de jaren negentig volop is geëxperimenteerd en de beroepsopleidingen stellen vaak hoge toelatingseisen op het gebied van taalvaardigheid Nederlands. Vanaf 2000 maakt het concept van geïntegreerde scholing opgang waarin NT2 en beroepskwalificerende scholing op een roc worden gecombineerd. Omdat het NT2-onderwijs in deze geïntegreerde trajecten ten dienste staat van het beroepsonderwijs kunnen studenten eerder beginnen met een beroepsopleiding dan de doorstroommogelijkheden volgens het stelsel aangeven (zie tabel

4.3). Voor instroom in een geïntegreerd traject op ksb-niveau 2 is dan bijvoorbeeld NT2-niveau A2 vereist in plaats van B1. In het schooljaar 2003-2004 zijn er in Nederland 125 geïntegreerde trajecten (Coumou, 2004) met in totaal 2.260 studenten en verdeeld over de diverse beroepssectoren. De meeste trajecten bevinden zich op de ksb-niveaus 1 en 2. Deze gegevens en aantallen blijven de daaropvolgende jaren redelijk stabiel (Caron, 2008).

### De kwalificaties in de opleiding Helpende Zorg

De kwalificaties voor de Helpende Zorg zijn primair afgeleid van beroepsprofielen of andere door sociale partners als zodanig beschouwde en gelegitimeerde documenten en verder van instroomprofielen van het vervolgonderwijs en van maatschappelijke en culturele contexten (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996). Er zijn in totaal zes deelkwalificaties. Tabel 4.4 toont de deelkwalificaties voor de Helpende Zorg in relatie tot de vervolgoopleidingen op de ksb-niveaus 3 en 4.

Tabel 4.4: Deelkwalificaties Helpende Zorg in relatie tot vervolgoopleidingen

	Helpende Zorg niveau 2	Verzorgende niveau 3	Verpleegkundige niveau 4
201 Methodisch werken	x		
202 Zorg voor huishouding	x	x	
203 Ondersteuning Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen	x		
204 Interactie in beroepssituaties	x	x	x
205 Kwaliteitszorg en deskundigheids- bevordering Helpende	x		
206 Ontwikkelingen in de maatschappij 1	x	x	x

Tabel 4.4 maakt duidelijk dat er door een overlap in deelkwalificaties niet zozeer sprake is van stapeling van opleidingen maar eerder van integratie. Een student die met het diploma Helpende Zorg doorstroomt naar de opleiding Verzorgende krijgt vrijstelling voor de deelkwalificaties 202, 204 en 206. Daarnaast is er de mogelijkheid tot een verkort programma voor drie deelkwalificaties die een overlap hebben met 201, 203 en 205.

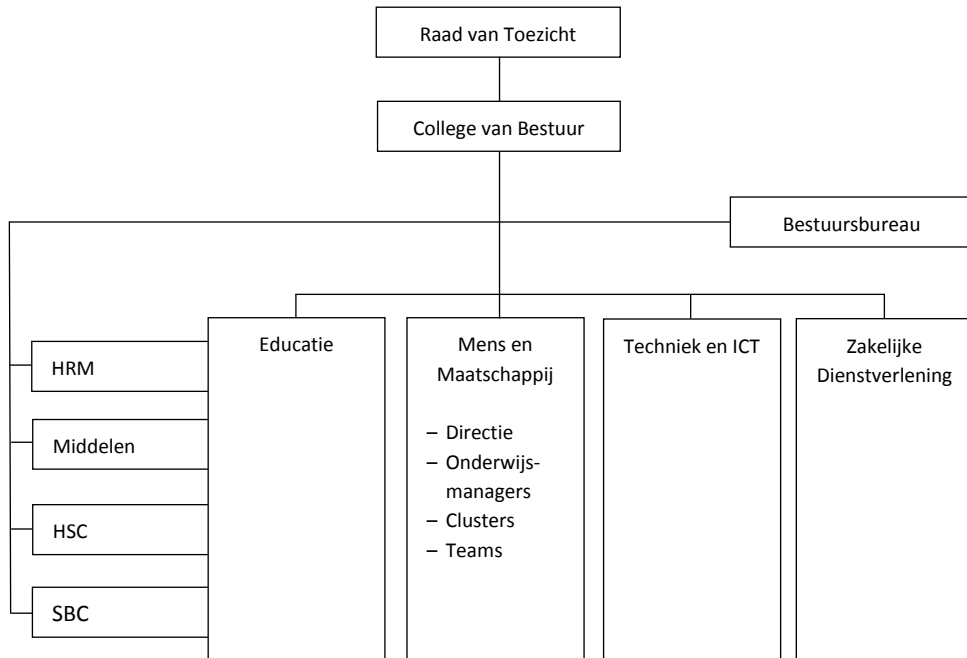
Iedere deelkwalificatie is nader uitgewerkt in eindtermen. De deelkwalificaties 201 tot en met 205 zijn generieke beroepsgerichte deelkwalificaties, waarin de maatschappelijk-culturele kwalificering en de doorstroomkwalificering zijn geïntegreerd. De eindtermen die niet konden worden geïntegreerd, zijn in een aparte deelkwalificatie (206) opgenomen (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996:39).

Het overzicht van de deelkwalificaties in tabel 4.4 laat ook zien dat Nederlands niet als zelfstandig onderdeel voorkomt in de kwalificatiestructuur. Van Gelderen en Oostdam (1996) concluderen ten aanzien van de eindtermen voor opleidingen in de gezondheidszorg dat taaleisen slechts impliciet zijn terug te vinden of vaag zijn geformuleerd en dat het ontbreekt aan een systematisch beschrijvingskader voor taalvaardigheid Nederlands. Deelkwalificatie 204 betreft interactie in beroepssituaties, waarbij mon-

delinge taalvaardigheid Nederlands een belangrijke rol speelt. In paragraaf 8.2 wordt deze deelkwalificatie uitgebreid besproken.

### 4.3 Organisatie van het onderwijs in het Hollandia College

Deze paragraaf beschrijft de organisatie van het onderwijs in het Hollandia College ten tijde van de casestudy. Figuur 4.1 is een organogram van deze onderwijsinstelling in het schooljaar 2006-2007.



Figuur 4.1: Organogram van het Hollandia College in het schooljaar 2006-2007

Het onderwijs in het Hollandia College is vanaf augustus 2004 georganiseerd in vier domeinen: Educatie, Mens en Maatschappij, Techniek en ICT en Zakelijke Dienstverlening. Er zijn vier stafdiensten die de domeinen ondersteunen: Human Resource Management (HRM), Middelen, het Hollandia Servicecentrum (HSC) en het Strategisch Beleidscentrum (SBC). Het bestuursbureau geeft onder meer secretariële en juridische ondersteuning aan het college van bestuur. De domeinen zijn identiek gestructureerd. In figuur 4.1 is dit voorbeeldmatig aangegeven voor Mens en Maatschappij. Aan het hoofd van ieder domein staat een driehoofdige directie, bestaande uit een directievoorzitter, een directeur onderwijs en een directeur beheer en organisatie. De docenten werken in teams die deel uitmaken van een cluster met aan het hoofd een onderwijsmanager.

Bij het domein Educatie vinden onder andere de activiteiten voor de volwassenen-educatie en de inburgering plaats. De andere drie domeinen verzorgen beroepsopleidingen conform de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs. Daarnaast bieden zij

in contractvorm bedrijfsopleidingen, particuliere opleidingen, cursussen en functie-gerichte trainingen aan.

Op de peildatum 1 oktober 2006 is het totaal aantal studenten in het roc 30.476, van wie er 17.435 een opleiding volgen in het beroepsonderwijs (Hollandia, 2007b:56). Van deze laatste groep volgen 12.892 studenten een bol-opleiding en 4.543 studenten een bbl-opleiding. Het totaal aantal medewerkers bedraagt op 31 december 2006 1.927 (1.519,20 fte), van wie er 1.284 (977,26 fte) docent zijn (Hollandia, 2007b:57). De bekwaamheidseisen voor docenten zijn geregeld in de WEB. Naast afgestudeerden van opleidingen voor leraren voortgezet onderwijs, kunnen ook andere hbo-opgeleiden benoemd worden. Het roc beoordeelt of de persoon voldoet aan de bekwaamheidseisen op het gebied van noodzakelijke vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. Is dat niet het geval, dan kan de instelling vragen de ontbrekende kennis en vaardigheden binnen twee jaar aan te vullen. Ook personen die geen hbo-opleiding hebben afgerond, maar die op basis van werkervaring of een combinatie van opleiding en ervaring over voldoende bekwaamheid zouden moeten beschikken, zijn op deze wijze benoembaar. Betrokkenen moeten daarnaast met een getuigschrift aantonen te voldoen aan de pedagogisch-didactische bekwaamheidseisen.

In de onderwijspraktijk op het Hollandia College zijn er naast docenten verschillende andere functionarissen in lagere salarisschalen, die ook zelfstandig studenten begeleiden. Tabel 4.5 geeft een overzicht van deze functies.

Tabel 4.5: Functies en werkzaamheden onderwijspersoneel salarisschalen 7 tot en met 10

Functie	Werkzaamheden	Salarisschaal
Instructeur	De instructeur verzorgt praktijkinstructie en begeleidt individuele studenten, draagt bij aan kernactiviteiten van de opleiding/afdeling, draagt zorg voor het beheer en onderhoud van apparatuur, applicaties, machines, gereedschappen en het gebruik van chemische stoffen en stuurt in voorkomende gevallen assistenten aan.	7
Instructeur praktijkonderwijs	De instructeur praktijkonderwijs verzorgt afgeronde delen van het praktijkonderwijs, draagt zorg voor de begeleiding van studenten, draagt bij aan de kernactiviteiten van de opleiding/afdeling en stuurt in voorkomende gevallen instructeurs en assistenten aan.	8
Hoofdinstructeur	De hoofdinstructeur verzorgt afgeronde delen van het praktijkonderwijs, draagt zorg voor de begeleiding van studenten, levert algemene bijdragen aan de kernactiviteiten van de opleiding/afdeling en geeft in voorkomende gevallen werkopdrachten aan instructeurs en assistenten.	9
Basisdocent	De basisdocent draagt zorg voor het onderwijs, levert een bijdrage aan de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs, levert een bijdrage aan de voorbereiding, ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van min of meer bestaande (standaard)contractactiviteiten, verleent ondersteuning bij de organisatorische en begeleidingsactiviteiten van de afdeling en geeft, in voorkomende gevallen, werkopdrachten aan instructeurs en assistenten met betrekking tot de inhoud van het onderwijsprogramma.	10



In de dagelijkse onderwijspraktijk is niet altijd zonder meer zichtbaar, dat wil zeggen uit de werkzaamheden af te leiden, in welke functie iemand is benoemd.

### Het domein Mens en Maatschappij

De opleiding Helpende Zorg valt onder het domein Mens en Maatschappij. Binnen dit domein worden opleidingen verzorgd in de sectoren gezondheidszorg, welzijn, sport en bewegen, en veiligheid. Tabel 4.6 geeft een overzicht van de opleidingen die in het schooljaar 2006-2007 worden aangeboden.

Tabel 4.6: Opleidingen domein Mens en Maatschappij schooljaar 2006-2007

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
AKA <sup>1</sup>			
Zorghulp	– Helpende Zorg	– Verzorgende	– Verpleegkundige – Apothekersassistent – Doktersassistent
	– Helpende Welzijn – Helpende Zorg en Welzijn	– Sociaal-Pedagogisch Werker 3	– Sociaal-Pedagogisch Werker 4 – Onderwijsassistent
	– Sport- en bewegingsbegeleider	– Sport- en bewegingsleider	– Sport- en bewegingscoördinator
	– Beveiliging – Medewerker Vrede en Veiligheid		– Coördinator Beveiliging
		– Medewerker Maatschappelijke Zorg	– Sociaal Dienstverlener – Sociaal Cultureel werker

<sup>1</sup> Arbeidsmarktgekwalificeerd Assistent: opleiding met een brede voorbereiding op de arbeidsmarkt

Tabel 4.7 geeft een overzicht van de studentenaantallen in de opleidingen op de niveaus 1 tot en met 4 in het domein Mens en Maatschappij in de jaren 2003-2006 (Hollandia, 2007b:56).

Tabel 4.7: Studentenaantallen Mens en Maatschappij niveaus 1 tot en met 4 in 2003-2006

Mens en Maatschappij	2003	2004	2005	2006
Niveau 1	208	133	76	93
Niveau 2	1.097	1.129	1.158	1.101
Niveau 3	2.598	2.766	2.919	2.905
Niveau 4	2.550	2.510	2.473	2.608
Totaal	6.453	6.538	6.626	6.707

Op de peildatum 1 oktober 2006 heeft het domein Mens en Maatschappij 6.707 studenten. Vanaf 2003 is er sprake van een lichte stijging van het totaal aantal studenten met 254. De opleidingen op de niveaus 3 en 4 hebben in de periode 2003-2006 de meeste studenten, de opleidingen op niveau 1 de minste. Dat komt overeen met het landelijke beeld (CBS, 2010).

Het domein Mens en Maatschappij kent in het schooljaar een onderverdeling in acht clusters. Elk cluster heeft een onderwijsmanager die direct verantwoordelijk is voor de aansturing van de onderwijsteams die bestaan uit docenten en onderwijsondersteuners. In 2004 is gestart met de vorming van resultaatverantwoordelijke teams die op hun beurt verantwoordelijk zijn voor het uitvoeren van een jaarlijkse taakopdracht en de resultaten die dit oplevert (Hollandia, 2007b:43).

De opleiding Helpende Zorg valt onder cluster 1, dat bestaat uit drie docententeams die werkzaam zijn op drie verschillende locaties. Het cluster verzorgt ook de opleidingen Zorghulp, Helpende Welzijn en Sociaal Pedagogisch Werker 3 en 4. Daarnaast is er in 2006 een start gemaakt met de nieuwe, gecombineerde opleiding Helpende Zorg en Welzijn.

Vanuit de opleiding Helpende Zorg niveau 2 kunnen studenten doorstromen naar de opleiding Verzorgende op niveau 3. Voor deze opleiding is een ander onderwijsteam in cluster 2 verantwoordelijk samen met de betreffende onderwijsmanager.

### **De opleiding Helpende Zorg**

De opleiding Helpende Zorg wordt onder andere vormgegeven op de locatie Groeneweg. Hier is de casus gelokaliseerd die in dit onderzoek centraal staat. Team Groeneweg bestaat in het schooljaar 2006-2007 uit drieëntwintig personen die onderwijs verzorgen: twintig vrouwen en drie mannen. In dit boek wordt iedereen die zelfstandig onderwijs aan de studenten verzorgt, aangeduid als docent, hoewel niet alle personen in team Groeneweg docent zijn in de zin dat zij daadwerkelijk (al) in die functie zijn benoemd.

Team Groeneweg bestaat uit vier vakgroepen: verpleegkunde, huishoudkunde, training sociale vaardigheden en Nederlands/NT2. De vakgroep Nederlands/NT2 bestaat uit vier docenten. Drie van hen zijn eerder werkzaam geweest in inburgeringstrajecten in de educatie en verzorgen nu NT2-onderwijs in geïntegreerde trajecten. De vierde docent is in oktober 2006 aangetrokken voor het verzorgen van lessen Nederlands. Bij het team horen ook twee onderwijsassistenten die werkzaam zijn in het begeleid open leercentrum.

In het schooljaar 2006-2007 is de dinsdagmiddag de vaste vergadermiddag van het team. Er is een vaststaand jaarprogramma waarin wisselend de volgende inhoud en bod komen: studentenbespreking, vakgroepbespreking, intervisie en algemene vergadering. Naast de vergaderingen zijn er tussendoor op de dinsdagmiddagen trainingen en cursussen. In het schooljaar 2006-2007 gaat het om een cursus over competententieverricht onderwijs en trainingen 'Sociale vaardigheden', 'Omgaan met agressie en ongewenst gedrag', 'Criteriumgericht interview' en 'Taal en uitbeelden van taal'. Drie keer is er gedurende dat schooljaar een themadag voor het hele cluster met in november 2006 als thema 'taalbeleid'.

Het team Groeneweg verzorgt de opleidingen Zorghulp en Helpende Zorg in de beroepsopleidende en de beroepsbegeleide leerwegen (bol en bbl). De inrichting en vormgeving van opleidingen staat in principe los van de kwalificatiestructuur. Dat wil zeggen dat het onderwijsinstellingen vrij staat om te bepalen hoe zij hun eigen opleidingsstructuur en hun opleidingen wensen in te richten. Binnen de bol zijn er naast de reguliere groepen zogeheten geïntegreerde trajecten voor anderstaligen die het beroep leren met extra ondersteuning in het onderwijs in de vorm van NT2-lessen. In dergelijke trajecten zitten voornamelijk volwassen NT2-leerders die afkom-

stig zijn uit de inburgeringstrajecten in de educatie. In het studiejaar 2005-2006 zijn op de locatie Groeneweg eenentwintig studenten gestart met een geïntegreerd traject Helpende Zorg (Hollandia, 2006c:23). Het eerste jaar van de opleiding zitten zij in apart gevormde groepen en is er extra ondersteuning in de vorm van zes uur NT2-onderwijs per week. Deze lessen worden gegeven door ervaren NT2-docenten. Het lesmateriaal (Hollandia, 2004b) is door NT2-docenten van het Hollandia College speciaal ontwikkeld ten behoeve van deze lessen en is afgestemd op de inhoud van de vaklessen. In het tweede en afsluitende jaar van de opleiding op niveau 2 zitten studenten uit het geïntegreerde traject in gemengde groepen met reguliere studenten. Er is in dat leerjaar geen sprake meer van aparte NT2-lessen noch van extra ontwikkeld materiaal voor NT2-leerders.

De opleidingen zijn zodanig vormgegeven dat de inhoud van de eenjarige opleiding Zorghulp gelijk staat aan het eerste jaar van de tweejarige opleiding Helpende Zorg. Studenten kunnen na niveau 1 doorstromen naar het tweede jaar van de Helpende Zorg. Naast studenten uit het geïntegreerde traject gaat het dan om studenten met als vooropleiding een onafgeronde vmbo-opleiding of studenten afkomstig uit het praktijkonderwijs. Het praktijkonderwijs is bedoeld voor leerlingen van wie wordt verwacht dat zij de leerwegen in het vmbo niet met een diploma zullen afsluiten. Het is een speciale vorm van onderwijs die leerlingen voorbereidt op een plaats op de regionale arbeidsmarkt. De speciale voorzieningen voor de zorgstructuur worden geleverd door scholen voor speciaal voortgezet onderwijs. Praktijkonderwijs omvat ten minste Nederlandse taal, rekenen/wiskunde, informatiekunde en lichamelijke opvoeding, alsmede vakken die voorbereiden voor functies op de regionale arbeidsmarkt. Samenvattend betekent dit dat een groep in het tweede, afsluitende leerjaar van de opleiding Helpende Zorg zeer heterogeen van samenstelling kan zijn met regulier ingestroomde niveau 2-studenten met een vmbo-diploma uit de basisberoepsgerichte leerweg, studenten afkomstig uit het geïntegreerde traject en andere studenten die zijn doorgestroomd vanuit niveau 1.

#### **4.4 Studenten en docenten in de casus**

De klas die in het kader van dit onderzoek is gevolgd, heeft als groepscode GH.6sb. Deze afkorting verwijst naar de locatie, de opleiding en het startmoment: Groeneweg, Helpende (Zorg) en het schooljaar 2006, de maand september. De code eindigt met een b, omdat er sprake is van een parallelgroep. In deze groep volgen in het schooljaar 2006-2007 tweeëntwintig studenten het tweede en laatste jaar van de opleiding tot Helpende Zorg in de bol-variant op de locatie Groeneweg van het Hollandia College. Tabel 4.8 geeft informatie over een aantal achtergrondkenmerken van de studenten. De namen van de studenten staan in volgorde van de presentielijst en zijn ten behoeve van de anonimiteit gefingeerd.

Tabel 4.8: Achtergrondgegevens van studenten

Naam	Geboortjaar	Geboorteland	Geboorteland ouders	In Nederland	Afkomstig uit
Shabnam	1987	Nederland	Pakistan	n.v.t.	VO <sup>1</sup>
Hosita	1988	Ned. Antillen	Ned. Antillen	2000	VO
Abbisha	1988	Nederland	Ned. Antillen/Sur.	n.v.t.	VO
Khadija	1981	Marokko	Marokko	2002	GIT <sup>2</sup>
Noura	1980	Marokko	Marokko	2002	GIT
Izaline	1989	Ned. Antillen	Ned. Antillen	2000	VO
Berny	1980	Kameroen	Kameroen	2003	GIT
Yasmine	1985	Marokko	Marokko	2003	GIT
Karima	1987	Marokko	Marokko	2003	VO
Mabinthi	1982	Sierra Leone	Sierra Leone	2000	GIT
Bonita	1977	Colombia	Colombia	2002	GIT
Sumalee	1974	Thailand	Thailand	2004	GIT
Anansa	1988	Suriname	Suriname	1992	VO
Bintha	1979	Sierra Leone	Sierra Leone	2001	GIT
Rosa	1982	Angola	Angola	2000	GIT
Anita	1975	Colombia	Colombia	1996	GIT
Annelies	1989	Nederland	Nederland	n.v.t.	VO
Abena	1978	Ghana	Ghana	2003	GIT
Gregoros	1978	Turkije	Turkije	2003	GIT
Tuyet	1974	Vietnam	Vietnam	1999	GIT
Sophie	1986	Angola	Angola	1997	VO
Daya	1988	India	Nederland	1993	VO

<sup>1</sup> Voortgezet Onderwijs; <sup>2</sup> Geïntegreerd Traject

Tabel 4.8 laat zien dat er sprake is van een aanzienlijke spreiding in leeftijd: er is een leeftijdsverschil van vijftien jaar tussen de oudste en de jongste studenten. Sumalee en Tuyet, de oudsten, zijn geboren in 1974; Izaline en Annelies, de jongsten, zijn geboren in 1989. Ook de herkomst van de studenten is zeer uiteenlopend. Drie studenten zijn in Nederland geboren: Shabnam, Abbisha en Annelies. Van hen behoort Shabnam tot de zogeheten tweede generatie. Hosita en Izaline zijn geboren op de Nederlandse Antillen en Anansa in Suriname. De overige studenten zijn geboren in Marokko (4), Angola (2), Colombia (2), Sierra Leone (2), Ghana (1), India (1), Kameroen (1), Thailand (1), Turkije (1) en Vietnam (1).

De verblijfsduur in Nederland van de negentien studenten die niet in Nederland geboren zijn, varieert tussen de drie en de vijftien jaar: zij komen in Nederland aan tussen 1992 en 2004. Negen studenten komen naar Nederland op een leeftijd dat zij leerplichtig zijn volgens de Nederlandse wet: Anansa in 1992 op ongeveer vierjarige leeftijd, Daya in 1995 na adoptie door Nederlandse ouders als ongeveer vijfjarige, Sophie in 1997 op circa elfjarige leeftijd, Izaline en Hosita in 2000 op tien- en elfjarige leeftijd. Karima, ten slotte, is ongeveer zestien als zij in 2003 naar Nederland komt.

Tien studenten zijn ongeveer achttien jaar of ouder op het moment van aankomst. Van hen zijn Anita (1999) en Tuyet (1999) het langst in Nederland en Berny (2003), Yasmine (2003), Abena (2003), Gregoros (2003) en Sumalee (2004) het kortst.

Negen studenten zijn afkomstig uit het Nederlandse voortgezet onderwijs. Hosita is de enige regulier ingestroomde niveau 2-student met een vmbo-diploma uit de basisberoepsgerichte leerweg. De overigen zijn via niveau 1 ingestroomd in niveau 2. Dertien studenten hebben een inburgeringstraject gevolgd en zijn daarna via een geïntegreerd traject ingestroomd in het beroepsonderwijs. De groep is binnen het Hollandia College niet als atypisch te kwalificeren vanwege de heterogene samenstelling. In paragraaf 3.2 is beschreven hoe de keuze voor deze casus tot stand kwam. In het schooljaar 2006-2007 zijn er op het Hollandia College negen verschillende opleidingen op niveau 2 met groepen waarin zowel studenten zitten met een Nederlandse vooropleiding, als studenten met een vooropleiding in een ander land. Verder heeft deze groep een parallelgroep met een vergelijkbare samenstelling.

Tijdens de observatieperiode in het schooljaar 2006-2007 volgen de studenten lessen Nederlands, vaktheorie, *skills* (praktijk) en daarnaast nemen zij deel aan coachingsuren. In totaal zijn negen docenten participant in dit onderzoek. Tabel 4.9 geeft een overzicht van de verschillende betrokkenen met enkele achtergrondkenmerken.

Tabel 4.9: Achtergrondgegevens van docenten

Naam	Functie	Geboortjaar	Opleidingsachtergrond	Werkzaam in onderwijs sinds
Asha	Docent Nederlands	1974	– HAVO – PABO	2006
Irene	Docent vaktheorie	1965	– HBO-verpleegkunde – Docentenopleiding verpleegkunde (2 <sup>e</sup> graads)	2006
Jan	Docent <i>skills</i> (praktijk)	1959	– A-verpleegkunde – HBO (management) – Docent BVE	2003
Wilma	Docent <i>skills</i> (praktijk)	1964	– MAVO – A-verpleegkunde	2006
Sonja	Coach	1960	– A-verpleegkunde – Docentenopleiding verpleegkunde (2 <sup>e</sup> graads)	2000
Aron	Coach	1949	– MULO – Kweekschool – Pedagogiek MO-A – Orthopedagogiek MO-B	1971
Anja	Coördinerend docent	1950	– HBS – Lerarenopleiding huishoudkunde en gezondheidkunde	1970
Mies	Taalcoach	1960	– HAVO – PABO – Docent speciaal onderwijs	1983
Nynke	Taalbeleidscoördinator	1949	– Kweekschool	1971

De vier eerstgenoemde docenten verzorgen de lessen die zijn geobserveerd, dan volgen de coaches en andere medewerkers. Alle namen zijn gefingeerd.

In het schooljaar 2006-2007 zijn zeven docenten als docent, coach of coördinerend docent direct betrokkenen bij het onderwijs aan groep GH.6sb. Asha, Irene en Wilma zijn dat schooljaar voor het eerst werkzaam in het onderwijs. Irene en Wilma zijn als zij-instromers afkomstig uit de beroepspraktijk als verpleegkundige. Irene heeft daarbij een jarenlange ervaring als docent in de beroepspraktijk. Wilma volgt in het schooljaar 2006-2007 een tweedegraads docentenopleiding. Jan en Sonja, eveneens zij-instromers, werken respectievelijk vier en zeven jaar in het onderwijs. Coach Aron en coördinerend docent Anja hebben een zeer lange ervaring in het onderwijs en dat geldt ook voor Mies en Nynke. De twee laatstgenoemden zijn participant in het onderzoek vanwege hun rollen als taalcoach en als taalbeleidscoördinator in het schooltaalbeleid op het Hollandia College. Dat beleid en de inhoud van hun rollen komen aan de orde in hoofdstuk 5.

#### **4.5 Besluit**

In dit hoofdstuk zijn het Hollandia College en de opleiding Helpende Zorg voorgesteld. Verder zijn de belangrijkste subjecten van deze casestudy geïntroduceerd: de docenten en de studenten. Hun 'stemmen' klinken in de hoofdstukken 5 tot en met 9. In het tweede gedeelte van hoofdstuk 5 reflecteren de docenten op het taalbeleid van het Hollandia College. In de hoofdstukken 6 tot en met 9 worden in relatie tot de daar gepresenteerde sleutepisodes de ervaringen en opvattingen van zowel docenten als studenten gepresenteerd.



## Hoofdstuk 5

# Taalbeleid op het Hollandia College

### 5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bespreekt het schooltaalbeleid Nederlands op het Hollandia College en in de opleiding Helpende Zorg. De totstandkoming van dit beleid, gestart in het schooljaar 2000-2001, is te plaatsen in een bredere, historische context. Daarom wordt eerst in paragraaf 5.2 op basis van een literatuurstudie een schets gegeven van de opkomst van taalbeleid en daarmee samenhangende ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs in de laatste decennia van de twintigste eeuw. Vervolgens wordt in paragraaf 5.3 het taalbeleid op het Hollandia College vanaf de start in het schooljaar 2000-2001 tot en met het schooljaar 2006-2007 nader belicht. Ten behoeve van die beschrijvingen is een gesprek gevoerd met de beleidsmedewerker die op het Hollandia College het taalbeleid heeft opgezet. Zij heeft interne verslagen, voortgangsrapportages en andere relevante documenten aan de onderzoeker ter inzage gegeven. Paragraaf 5.4 is een analyse van het in paragraaf 5.3 beschreven beleid.

In het totaal van het onderzoek vormt dit hoofdstuk een scharnierpunt. Het eerste deel is geschreven op basis van literatuur. Het laatste deel, vanaf paragraaf 5.5, is gebaseerd op empirische gegevens die in het kader van het onderzoek zijn verzameld. In paragraaf 5.5 wordt ingegaan op de implementatie van het taalbeleid in de opleiding Helpende Zorg op het Hollandia College. Hiervoor is gebruik gemaakt van data afkomstig uit vragenlijsten en interviews die zijn afgenomen bij de in dit onderzoek betrokken docenten in de periode maart tot juli 2007 en aanvullende informatie uit een interview dat in januari 2008 met de taalbeleidscoördinator plaatsvond. Dit hoofdstuk eindigt met een korte samenvatting in paragraaf 5.6.

### 5.2 Taalbeleid in het Nederlandse onderwijs

De idee dat taal een centrale rol speelt in alle vormen van leren, komt voor het eerst prominent naar voren in de Britse *Language Across the Curriculum*-beweging eind jaren zestig, begin jaren zeventig van de twintigste eeuw. De verschijning van 'A language for life' (Bullock, 1975) betekent een belangrijke impuls. Het rapport benadrukt dat alle docenten zich bewust moeten zijn van het belang van taal in hun lessen en stelt dat iedere school dit moet verankeren in een structureel beleid. In Nederland vindt de thematiek rond de rol van taal en taalgebruik in het (vak)onderwijs onder meer weerklank binnen de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (Eimers, Van der Leeuw & Sturm, 1982). De activiteiten zijn gericht op bewustmaking van onderwijsgegenden van het grote belang van de moedertaal in het



onderwijsleerproces van alle vakken en op alle schooltypen. De komst van grote groepen allochtone leerlingen in de jaren zeventig en tachtig en de noodzaak de daarmee samenhangende taalvaardigheidsproblematiek op te lossen, leidt tot hernieuwde aandacht voor taalbeleid (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992). Hieronder volgt een overzicht van de ideeën over taal in het Nederlandse onderwijs en de ontwikkelingen op het gebied van taalbeleid in het mbo.

### Overzicht

In de laatste decennia van de twintigste eeuw krijgt het Nederlandse onderwijs te maken met grote groepen allochtone leerlingen, hoofdzakelijk van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse herkomst. Het onderwijs is hier nauwelijks voor toegerust; het ontbreekt aan geschikte leermiddelen en docenten beschikken niet over kennis van tweedetaalverwerving en de bijbehorende didactiek. Met een groeiende instroom van allochtone leerlingen en de komst van nieuwe groepen, veelal vluchtelingen, in de jaren tachtig blijft het leren van Nederlands als tweede taal niet langer beperkt tot een aantal concentratiescholen. Scholen in het hele land krijgen ermee te maken. Daarnaast wordt steeds duidelijker dat het niet alleen gaat om de eerste opvang, maar ook om het vervolg binnen het reguliere onderwijs. Nieuwkomers leren het Nederlands niet 'vanzelf', als ze maar op een Nederlandse school zitten.

Er is in die periode een toenemende aandacht voor schoolse taalvaardigheid in het vakonderwijs. Naar aanleiding van de constatering dat allochtone leerlingen die goed aanspreekbaar zijn in het Nederlands, toch vastlopen in het reguliere vak- en beroeps- onderwijs, gaat in 1982 in Amsterdam het project 'Van School Naar Beroep' van start (Steinert, 1991). Uit analyse van uiteenlopende leermiddelen voor het lager beroeps- onderwijs is namelijk gebleken dat leerboeken niet aansluiten bij het taalontwikkelingsniveau van Nederlandstalige en meertalige leerlingen, maar een afgeleide zijn van het wetenschappelijk of technisch jargon. De taal voor het beschrijven, het benoemen en verklaren van de werkelijkheid, en het van de leerlingen verwachte handelen moet veel explicieter worden. In het kader van het project 'Van School Naar Beroep' wordt lesmateriaal voor vaklessen herschreven en nieuw ontwikkeld met als doel de vaktaal in leermiddelen begrijpelijker te maken.

Ten behoeve van (jong-)volwassen niet-Nederlandstaligen worden vanaf het midden van de jaren tachtig projecten 'Nederlands op de Werkvloer' uitgevoerd, waarin sprake is van geïntegreerde scholing met drie componenten: taalscholing, vakscholing en praktijkinstructie. Met de titel 'Dertig uur Nederlands in de week' geeft Hofmans-Okkes (1985) aan dat (meertalige) leerlingen niet alleen in de lessen Nederlands worden geconfronteerd met het leren van een tweede taal, maar ook in de vaklessen. Verder beschrijft zij een aanpak om de problematiek van het lezen van vakteksten op te lossen (Hofmans-Okkes, 1987). Er is ditmaal geen sprake van een aanpassing van het lesmateriaal; het onderwijs moet de voorwaarden scheppen om leerlingen in staat te stellen hun CALP, *cognitive academic language proficiency* (Cummins, 1984) ofwel schoolse taalvaardigheid, te ontwikkelen. Het gaat daarbij om de vaardigheden die nodig zijn voor het omgaan met abstract taalgebruik in schoolboeken. Leerlingen zouden met regelmaat en zo systematisch mogelijk in 'leessituaties' moeten worden gebracht waarin zij de benodigde vaardigheden kunnen ontwikkelen en de begeleiding van dat proces is een taak van alle leraren.

Met de constatering dat er behoefte is aan een bepaalde mate van centrale sturing, stelt het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in 1989 de landelijke Projectgroep NT2 in om te adviseren over de besteding van beschikbaar gestelde gelden voor het onderwijs Nederlands als tweede taal. Een van de centrale thema's van de projectgroep is taalbeleid (Teunissen, 1992), een term die op dat moment nog relatief nieuw is. Men denkt daarbij op schoolniveau bijvoorbeeld aan het in samenhang onderwijzen van Nederlands als eerste en tweede taal, het geven van onderwijs in de eigen taal, of het aanpassen van het taalgebruik in het overige onderwijs aan de aanwezigheid van allochtone leerlingen. Het projectmanagement Taalbeleid NT2 krijgt de taak ervoor te zorgen dat de adviezen van de Projectgroep NT2 worden omgezet in beleid en in de praktijk worden uitgezet en uitgevoerd. In pilotscholen worden onder meer werkgroepen taalbeleid gevormd die bestaan uit docenten, een directielid en een taalcoördinator. Aan de hand van speciaal daarvoor ontwikkelde instrumenten (o.a. Litjens, 1993) wordt eerst de beginsituatie in kaart gebracht. Op basis daarvan vindt verdere visie-ontwikkeling plaats met als uiteindelijk doel de ontwikkeling van een geïntegreerd taalbeleid dat alle leerders in staat stelt een schoolresultaat te behalen dat past bij hun cognitieve mogelijkheden.

In het kader van een te voeren taalbeleid formuleren Hajer en Litjens (1994) gezamenlijke doelen en gedeelde taken voor docententeams. Het hoofddoel is het streven van de school om het onderwijs aan alle leerlingen zoveel mogelijk te laten aansluiten bij hun taal- en cultuurachtergrond om zo hun schoolresultaten te optimaliseren. Binnen dit hoofddoel onderscheiden zij de volgende vier subdoelen (Hajer & Litjens, 1994:155):

- A Docenten krijgen inzicht in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen.
- B De in school benodigde taalvaardigheid wordt gericht ontwikkeld.
- C De talige eisen worden in alle lessen afgestemd op het vaardigheidsniveau van de leerlingen.
- D Het vertrouwen van de meertalige leerlingen in eigen kunnen wordt bevorderd.

Ook hierbij is het uitgangspunt de betrokkenheid van alle docenten en deze is nader uitgewerkt in verschillende taken bij elk geformuleerd subdoel voor de volgende docentrollen: neerlandici, OET-docent (Onderwijs in de Eigen Taal), NT2-coördinator en andere vakdocenten. Tabel 5.1 toont de taken voor neerlandici en andere vakdocenten bij de verschillende subdoelen.

Tabel 5.1: Taken neerlandici en andere vakdocenten (samengesteld op basis van Hajer &amp; Litjens, 1994:156-160)

Neerlandici	Andere vakdocenten
A <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verzamelen T2-gegevens bij intake</li> <li>– Analyseren overig taalmateriaal</li> <li>– Adviseren aanpak andere vakken</li> <li>– Plannen remediaal NT2-onderwijs, waar nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Signaleren en noteren taalgedrag in de les</li> <li>– Geven regelmatig schriftelijke producten, zoals proefwerken, door aan docenten Nederlands</li> </ul>
B <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ontwikkelen en geven programma Nederlands met veel aandacht voor schoolse taalvaardigheden</li> <li>– Informeren collega's over dat programma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plannen vaktaalontwikkeling</li> <li>– Versterken transfer van ontwikkelde vaardigheden door te refereren aan het programma Nederlands</li> <li>– Geven adequate feedback op mondeling en schriftelijk taalgebruik</li> </ul>
C <ul style="list-style-type: none"> <li>– Herzien het moedertaalprogramma t.b.v. tweedetaalleerders: <ul style="list-style-type: none"> <li>• heroverwegen de plaats van grammatica</li> <li>• benadrukken woordenschat-aanpak</li> <li>• voeren aandacht in voor formuleren op zinsniveau, zowel schriftelijk als mondeling</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Selecteren teksten en vragen op talige moeilijkheid</li> <li>– Passen in lessen T2-didactiek toe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstbehandeling</li> <li>• reageren op leerlingen: herformuleren</li> <li>• leggen woorden uit en laten ermee oefenen</li> <li>• stellen lees- en luistervragen</li> </ul> </li> </ul>
D <ul style="list-style-type: none"> <li>– Thematiseren meertaligheid (b.v. binnen interculturele taalbeschouwing)</li> <li>– Hanteren fair beoordelingssysteem, vanuit T2-perspectief</li> <li>– Bieden interculturele literatuur aan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gaan met beleid om met de eigen talen in de klas</li> <li>– Moedigen eigen inbreng aan (voorkennis!)</li> <li>– Werken intercultureel</li> <li>– Verdisconteren taalvaardigheid in beoordeling</li> </ul>

Uit de taken bij D wordt duidelijk dat er in die periode expliciete aandacht is voor meertaligheid als thema en voor aspecten van interculturaliteit. Verder laat het schema zien dat de taken vragen om specifieke kennis en vaardigheden van de neerlandici, maar zeker ook van de andere vakdocenten. Het gaat om reflectievaardigheden (subdoelen A en C), selectievaardigheden (subdoelen C en D) en didactische vaardigheden (subdoelen B en C). Reflectievaardigheid betekent dat de docent moet kunnen reflecteren op de taalvaardigheid en de taalontwikkeling van leerlingen en de complexiteit van het taalbeleid. Selectievaardigheden zijn vereist om het leerstofaanbod aan te kunnen passen, rekening houdend met het taalvaardigheidsniveau van leerlingen en dat wat in aparte NT2-lessen wordt aangeboden. Wat betreft de didactische vaardigheden maken Hajer en Litjens (1994:165-167) een onderscheid tussen algemene didactische vaardigheden (omgaan met niveauverschillen in de klas, het voeren van een goed leergesprek, activeren van voorkennis en procesvaardigheden) en specifieke NT2-vaardigheden (stimuleren van productief taalgebruik, aanpassen en vereenvoudigen van complexe taaltaken, geven van adequate feedback en aanbieden, behandelen en verwerken van teksten).

In de jaren negentig boeken anderstalige leerlingen nog steeds tegenvallende resultaten in het onderwijs en klinken steeds meer geluiden dat ook de taalvaardigheid van

veel Nederlandse leerlingen onvoldoende is. In haar onderzoek naar interactie in een meertalige klas komt Hajer (1996) tot de conclusie dat de oplossing voor de problemen kan worden gevonden door schoolse taalvaardigheden en vakinhouden tegelijkertijd te ontwikkelen. Zij introduceert hiertoe de term 'taalgericht vakonderwijs' (Hajer, 1996; zie ook paragraaf 2.3). Hajer richt zich in haar aanbevelingen met name op klassen met een groot aandeel onderinstromende allochtone leerlingen in het reguliere voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en op onderwijs aan leerlingen in de schakelfase tussen de eerste opvangvoorzieningen voor nieuwkomers en het reguliere voortgezet onderwijs.

Op grond van de ervaringen in de projecten 'Nederlands op de Werkvloer' bepleiten Snoeken en Verhallen (1996) het model van de geïntegreerde scholing voor alle vormen van vakscholing aan (jong-)volwassen anderstaligen. In een dergelijk model is er nauwe samenwerking tussen praktijkbegeleiders, vakdocenten en taaldocenten. Zij bepalen in onderling overleg welke taalvaardigheden noodzakelijk zijn met het oog op de vaktheorie en de beroepspraktijk. Een van de uitgangspunten bij de inrichting van het onderwijs is dat meer leerinhouden mondeling worden aangeboden in plaats van schriftelijk.

Op verzoek van de Projectgroep NT2 worden vanaf 1996 zes casestudies verricht naar de implementatie van taalbeleid in het voortgezet onderwijs. De effecten in de lespraktijk blijken teleurstellend en taalbeleid blijkt op de meeste scholen een marginale positie in te nemen (Meestringa & Tordoir, 1999).

Het concept taalgericht vakonderwijs krijgt in vakpublicaties een steeds bredere invulling, gericht op meertalige groepen in alle vormen van onderwijs (Hajer, 2000; Van Knippenberg, 2003). Hajer (2000) schrijft dat taalgericht vakonderwijs een frequent gehanteerd begrip is geworden dat zelfs de bredere term taalbeleid lijkt te gaan vervangen. Tordoir (2002) karakteriseert het taalbeleid uit de jaren negentig als een van bovenaf opgelegd, rigide implementatiemodel met een opvatting over taalvaardigheid die beperkt blijft tot stappenplannen bij het lezen en aandacht voor moeilijke woorden. Ze beschouwt taalgericht vakonderwijs als een volgende stap en noemt in haar artikel 'Taalbeleid in de 21e eeuw' vijf pijlers waarop dit nieuwe concept verschilt van het oude taalbeleid. Op de eerste plaats is dat de rol van taal bij het leren, die veel verder gaat dan aandacht voor begrijpend lezen en moeilijke woorden. Ten tweede is er sprake van een positieve benadering door te spreken over voortgezette taalontwikkeling in plaats van taalachterstanden en taalproblemen. Ten derde is actief taalontwikkend onderwijs gebaseerd op de optimale condities waaronder het leren van de moedertaal plaatsvindt. Ten vierde is er op basis van de constructivistische opvatting over leren veel aandacht voor leerprocessen, niet alleen bij leerlingen maar ook bij docenten. De vijfde pijler is de verbinding met andere vernieuwingen in de school zoals activerende didactiek, de integratie van theorie en praktijk in het beroepsonderwijs, ict-onderwijs en de ontwikkeling van intervisie. Voorbeelden van toepassingen in de praktijk, zoals in een themanummer van het tijdschrift 'Moer' (Bolscher, Giesbers, Houtman, Van der Laan & Van de Ven, 2000), beschrijven het succes van deze aanpak, maar er zijn ook kritische kanttekeningen. Uit de verslagen van drie conferenties over taalgericht vakonderwijs (Meestringa & Van der Laan, 2002) komen praktische bezwaren naar voren, zoals de tijdsinvestering voor de docent in de lesvoorbereiding en bij de ontwikkeling van materialen, de tijdsinvestering in de les en de benodigde tijd voor collegiale ondersteuning. Verhallen, Emmelot,

Van Schooten, Timman en Verhallen (2001) stellen dat voor de brede invoering van taalgericht vakonderwijs de vereiste ruimte, deskundigheid en ondersteuning nog ontbreken en er bovendien onvoldoende stimulerend opleidingsmateriaal is voor de docenten.

### Taalbeleid in het mbo

In het kader van de activiteiten van de Projectgroep NT2 komen in het begin van de jaren negentig de eerste ontwikkelingen op het gebied van taalbeleid in het mbo op gang. Het is ook het moment waarop met de invoering van de wet Sectorvorming en Vernieuwing van het Middelbaar beroepsonderwijs (1993) het vak Nederlands in veel mbo-opleidingen wordt gemarginaliseerd of verdwijnt ten gevolge van de invoering van beroepsspecifieke eindtermen (Van Gelderen & Oostdam, 1996). Vanaf januari 1994 tot en met december 1997 werkt het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED) samen met vier pilotscholen in het project 'Taalbeleid in het cursorisch beroepsonderwijs (een verzamelterm voor leerlingwezen, deeltijd-mbo en specifieke scholingen) en mbo' aan het ontwikkelen en proefinvoeren van taalbeleid in de beroeps- en volwasseneneducatie, de bve-sector. Het project resulteert in de vierdelige reeks 'Taalbeleid in het roc' bestaande uit een oriëntatie voor management en directie (Tuinder & Siemonsma, 1998), praktijkervaringen en adviezen (Tuinder, Kok & Siemonsma, 1998), een handboek voor diagnose en invoering (Tuinder, Siemonsma & Kok, 1998) en de beschrijving van een training voor coördinatoren taalbeleid (Van de Wouw & Kortas, 1998). In het vervolgproject 'Werken aan taalbeleid in de bve', van september 1998 tot december 2000, heeft het CED de opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen om roc's te stimuleren en te adviseren bij het opzetten van taalbeleid. In de eindrapportage (Siemonsma, 2001:6) worden de noodzaak tot het voeren van taalbeleid en het doel ervan als volgt beschreven:

Een grote groep studenten in het secundair beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie heeft problemen met de taal die op school gehanteerd wordt. De schooltaal verschilt van de taal waarin de studenten met elkaar en buiten de school communiceren. Schooltaal is een specifieke taal waarin instructietaal een belangrijke plaats inneemt, maar waar ook vaktaal een onderdeel van is. Een mogelijkheid om studenten zo goed mogelijk te equiperen voor het omgaan met schooltaal is het werken aan taalbeleid. Onder taalbeleid verstaan we: *het brengen van samenhang in de specifieke maatregelen die binnen een instelling getroffen worden op het gebied van taal*. Taalbeleid is gericht op Nederlands als vak en Nederlands als instructietaal, vaktaal en omgangstaal. Effectief taalbeleid heeft als hoofddoel het verhogen van de leerprestaties van allochtone en autochtone taalzwakke studenten en daarmee het omlaag brengen van de uitval binnen deze groep.

Aan het einde van het project blijkt uit de evaluatie onder zestien van de tweeëntwintig deelnemende scholen dat drie scholen op dat moment aan taalbeleid werken. Zeven hebben uitvoeringsvoorstellen geformuleerd, maar het uitvoeringsproces is voor korte of langere tijd uitgesteld. Zes scholen hebben de aanbevelingen overgenomen, maar die hebben nog niet tot concrete plannen geleid. Als redenen voor stagnatie worden genoemd: te weinig personeel, te weinig tijd bij het personeel en veel andere 'verplichte' vernieuwingen. Verder is er onvoldoende draagvlak vanwege de hiervoor genoemde factoren en onvoldoende kennis van taalbeleid. Daarnaast leiden personele wisselingen tot het wegvloeien van kennis en expertise en, ten

slotte, kampt men met logistieke en roostertechnische problemen (Siemonsma, 2001:23). Ondanks een veelheid aan projecten en publicaties bevindt taalbeleid in de bve-sector zich in het begin van de eenentwintigste eeuw zeker nog in een beginstadium (Cnossen, Miedema, Puper, Richters, Slotboom & De Vries, 2001). Een van de aanbevelingen uit de eindrapportage van het project 'Werken aan taalbeleid in de bve' is netwerkvorming. In aansluiting op de projectactiviteiten wordt in het schooljaar 2000-2001 op initiatief van twee grote roc's, waaronder het Hollandia College, het Landelijk Platform Taalbeleid BVE opgericht. Dit platform biedt de deelnemende instellingen een podium om expertise en ervaringen uit te wisselen en stelt zich in de beginperiode tot doel om standaarden en indicatoren voor het bve-veld te beschrijven. Op 11 december 2000 schrijft het platform een brief aan de BVE Raad (voorganger van de huidige MBO Raad) om taalbeleid onder de aandacht te brengen van het veld. De constatering is dat er in de educatie weinig sprake is van doelgericht taalonderwijs en dat docenten in het mbo vooral zijn gericht op vakkennis en daardoor onvoldoende inspelen op het taalniveau van studenten en de consequenties daarvan voor de overdracht van kennis en vaardigheden. In het schooljaar 2001-2002 wordt een checklist met standaarden en indicatoren ontwikkeld om het taalbeleid in te kunnen bedden in kwaliteitszorgsystemen van de scholen. Tabel 5.2 is een weergave van deze checklist.

Tabel 5.2: Checklist taalbeleid Landelijk Platform Taalbeleid BVE (Haddad, 2002:12)

Checklist taalbeleid – Standaarden en indicatoren			
Niveaus en standaarden			
Roc-breed (college van bestuur, directeurenoverleg, management)	Bedrijfstakgroep (unit, divisie, werkmaatschappij, sector, college)	Opleiding/Team	Docent
1	2	3	4
Het roc besteedt op een planmatige en structurele wijze aandacht aan meertalige en taalzwakke studenten ter bevordering van gekwalificeerde uitstroom.	Het management heeft de taken die voortvloeien uit de systematische aandacht voor taalbeleid gedelegeerd.	Het team streeft naar samenhang en samenwerking tussen de verschillende vakken bij de aandacht voor schoolse, algemene taalvaardigheden en vaktaal.	De docent heeft oog voor taalaspecten van het leren en voor de individuele leerbehoeften van de studenten.
Indicatoren			
1.1 Taalbeleid maakt onderdeel uit van het scholingsplan en het strategische beleidsplan van het roc.	2.1 Het taalbeleid wordt vormgegeven door een taalbeleidswerkgroep. Daarin zitten mensen uit alle opleidingsteams. Iemand van het managementteam kan deel uitmaken van deze groep.	3.1 Alle docenten zijn zich bewust van de problemen die taalzwakke en allochtone deelnemers ondervinden op het gebied van de schooltaal, de vaktaal en het gebied algemeen taalgebruik.	4.1 De docent zorgt voor een stimulerende en contextrijke omgeving waarin het leren vooral in de context van de praktijk van het beroep plaatsvindt.

1.2	2.2	3.2	4.2
Het taalbeleid is beschreven in een rocbreed visiestuk waarin de doelen op lange termijn geëxpliciteerd zijn.	De bij het vorige punt genoemde groep maakt op basis van het rocbrede visiestuk op taalbeleid een concrete invulling voor de betreffende bedrijfstakgroep.	De benodigde deskundigheid op het gebied van taalbeleid wordt voor alle docenten geïntegreerd in de competentieontwikkeling.	De docent maakt gebruik van activerende werkvormen, waarin op verschillende vaardigheden van de studenten een beroep wordt gedaan.

### 5.3 Taalbeleid op het Hollandia College

In deze paragraaf wordt een chronologisch overzicht gegeven van de ontwikkeling van het taalbeleid op het Hollandia College in de schooljaren 2000-2001 tot en met 2006-2007. Achtereenvolgens worden de beginjaren, de notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003) en concrete activiteiten beschreven.

#### Eerste beleidsinitiatieven

Op 17 januari 2001 geeft het college van bestuur van het Hollandia College aan een beleidsmedewerker op centraal niveau van het roc de opdracht te onderzoeken of en hoe de verschillende beroepsopleidingen van het Hollandia College taalbeleid willen ontwikkelen. Aanleiding hiervoor zijn de resultaten van een quickscan die tijdens een symposium op 8 december 2000 wordt afgenomen onder tweehonderd docenten, van wie er honderdtwintig afkomstig zijn uit het mbo en tachtig uit de afdeling educatie (Hollandia, 2001). De groep respondenten vormt ongeveer 10 procent van het totale docentenbestand. Omdat het geen representatieve steekproef betreft, pretendeert de enquête niet meer te zijn dan een eerste indicatie. Uit de quickscan komt naar voren dat bijna 80 procent van de respondenten uit het mbo van mening is dat studenten problemen hebben met taal. Deze problemen hebben volgens hen te maken met een te kleine woordenschat (68%), het niet goed kunnen formuleren (55%), het niet begrijpen van de docent (23%) en het niet begrepen worden door de docent (12%). De vraag of ook hun collega's deze problemen ervaren, wordt door 74 procent van de mbo-docenten bevestigend beantwoord. Op de vraag of ze iets aan taalbeleid zouden willen doen, antwoordt 62 procent met 'ja', waarbij 33 procent aangeeft niet te weten hoe.

Naar aanleiding van de opdracht van het college van bestuur gaat de betreffende beleidsmedewerker in gesprek met de onderwijsdirecties van de elf colleges (waaruit het Hollandia College dan nog bestaat) om hen te adviseren en ondersteunen bij het opzetten van taalbeleidsactiviteiten. Daarnaast neemt zij mede het initiatief tot de oprichting van het Landelijk Platform Taalbeleid BVE en initieert zij een aantal interne activiteiten. Zo start in oktober 2002 de Expertisegroep Taalbeleid, een rocbrede werkgroep met vertegenwoordigers uit de verschillende colleges. De groep bestaat voornamelijk uit taaldocenten die zich betrokken voelen bij de ontwikkeling van taalbeleid en fungeert als platform waar ervaringen met betrekking tot taalbeleidsactiviteiten kunnen worden uitgewisseld. In de eerste fase tot augustus 2004 houden de leden zich onder meer bezig met het aanpassen van de landelijk ontwikkelde 'Checklist taalbeleid' (zie tabel 5.2) aan de eigen situatie. In november 2002 wordt

voor belangstellenden uit het roc een themamiddag georganiseerd over taalbeleid en in het voorjaar van 2003 verzorgen de leden van de Expertisegroep Taalbeleid op een groot symposium van het Hollandia College meerdere workshops, zowel gericht op docenten(teams) als op het middenmanagement.

In de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003 nemen twee groepen van zestien docenten deel aan een scholingstraject voor taal- en vakdocenten in het kader van de landelijke campagne 'Nieuwe kansen voor anderstaligen en beroepsopleidingen'. Deze campagne wordt in opdracht van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties gevoerd door het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Andersstaligen (ITTA) in samenwerking met de Taskforce Inburgering. De campagne is bedoeld voor roc's en richt zich op de ontwikkeling van geïntegreerde trajecten met een combinatie van NT2-leren, beroepsopleiding en functioneren op de werkvloer. Een belangrijk onderdeel vormt de training voor koppels van NT2-docenten en vakdocenten die gezamenlijk een geïntegreerd traject ontwikkelen en uitvoeren. In de trainingsbijeenkomsten wordt op theoretisch en praktisch niveau onder meer aandacht besteed aan de volgende onderwerpen: het maken van een woordenschatleerlijn, het voeren van vakgesprekken, het omgaan met vakteksten en de inrichting van een taal-vaklokaal. Dit project is de eerste concrete uitvoering van taalbeleid op het Hollandia College. De geïntegreerde trajecten zijn inhoudelijk richtinggevend voor de verdere formulering van het taalbeleid.

### **De notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College'**

In februari 2003 verschijnt de interne notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003). Figuur 5.1 is een weergave van de inleiding van deze notitie.

De motivering of eindformule (Van de Graaf & Hoppe, 1992) van het taalbeleid, zoals weergegeven in de notitie, luidt: Iedereen moet volop kunnen deelnemen aan de multiculturele, Nederlandse samenleving en taalbeheersing vormt daarbij een belangrijke sleutel. Volgens de tekst hebben zowel allochtone als autochtone studenten ten gevolge van hun taalbeheersing problemen met het volgen van het onderwijs. De oorzaken van deze problematiek worden enerzijds gezocht bij de instelling, bijvoorbeeld vanwege onnodig moeilijk taalgebruik in toetsen, en anderzijds bij de studenten, bijvoorbeeld door een kloof tussen schooltaal en thuistaal of een korte verblijfsduur in Nederland. Taalbeleid wordt gepresenteerd als de oplossing voor de problemen. De aangehaalde definities van Teunissen (Ministerie van OCW, 1997) en Van der Geest (1994), beiden leden van de voormalige Projectgroep NT2, maken duidelijk dat het taalbeleid moet worden opgevat als een langdurig, gestructureerd proces dat strategische aandacht behoeft. Verder heeft het betrekking op de dagelijkse onderwijspraktijk in zijn algemeenheid en niet specifiek op onderwijs Nederlands als eerste of tweede taal.



## 1 Inleiding

### 1.1 Waarom taalbeleid?

Nederland is een multiculturele samenleving. Aan die samenleving moet iedereen volop kunnen deelnemen. Wie de Nederlandse taal echter niet of onvoldoende beheerst, ondervindt daar hinder van in het sociale leven, in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Taalbeheersing is dus een belangrijke sleutel voor de integratie van anderstaligen in onze samenleving.

Steeds vaker signaleren scholen dat leerlingen problemen hebben met het volgen van het onderwijs. In de beleidsnota onderwijs van het Hollandia College staat: *'Alom wordt geconstateerd dat veel studenten wellicht op een hoger niveau geschoold zouden kunnen worden als hun taalniveau op een hoger peil gebracht zou kunnen worden, zowel in relatie tot de beroepsuitoefening als in relatie tot de eisen die de opleiding stelt.'* (Hollandia, 2002:10)

In het onderwijs wordt in toenemende mate een beroep gedaan op het verwerven van kennis door lezen. Het onderwijs wordt steeds taliger ook al door het gebruik van studiewijzers met het oog op stimulering tot zelfstandig leren en werken

### 1.2 Wat is taalbeleid?

Taalbeleid is het brengen van samenhang in de specifieke maatregelen die binnen het Hollandia College worden getroffen om taalzwakke studenten, die wel de benodigde andere capaciteiten hebben, te ondersteunen.

*'Taalbeleid is de structurele en strategische poging om de dagelijkse onderwijspraktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van alle leerlingen en deelnemers met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen.'* (Teunissen (1997), geciteerd in Ministerie van OCW, 1997:21)

*'Taalbeleid is de formulering van de permanente, systematische en strategische poging van beleidsmakers en beleidsuitvoerders om – op alle voor het onderwijs relevante niveaus – de taalproblemen van leerlingen een bron van permanente aandacht en zorg te laten zijn in de dagelijkse praktijk van het onderwijs.'* (Van der Geest, 1994:1)

Taalbeleid is gezien deze definities geen incidentele aangelegenheid maar een centraal element van het schoolbedrijf. Voor de invoering van taalbeleid is een breed draagvlak noodzakelijk. De uitvoering moet geen taak zijn voor een speciale leerkracht of de remedial teacher, maar de verantwoordelijkheid van allen. Taalbeleid begint dan ook bij het geven van aandacht aan taal binnen alle vakken en leergebieden.

### 1.3 Voor wie is taalbeleid nodig?

Voor autochtone en allochtone studenten die problemen hebben met de taal die, zowel mondeling als schriftelijk, op school aangeboden wordt in lessen, studiemateriaal, opdrachten, toetsvragen, bij praktijkinstructies etc.

Het betreft:

- studenten die thuis geen Nederlands spreken;
- autochtone en allochtone studenten bij wie een grote kloof tussen schooltaal en thuistaal bestaat;
- autochtone en allochtone studenten bij wie thuis nauwelijks kranten of boeken gelezen worden of ter sprake komen;
- studenten die pas kort in Nederland zijn.

Maar ook

- autochtone en allochtone studenten die geen taaldiscipline opbrengen en zich slecht kunnen concentreren.

Figuur 5.1: Notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003:7-8)

### 3 Centrale Doelstelling

#### 3.1 Taalbeleid expliciet geformuleerd op vier beleidsniveaus

Standaarden en indicatoren voor taalbeleid zijn beschreven in de Checklist taalbeleid.<sup>1</sup> Deze standaarden zijn door de Expertisegroep Taalbeleid voor het Hollandia College vertaald. Het gaat om de volgende standaarden op de vier beleidsniveaus:

- Het college van bestuur besteedt op een planmatige en structurele wijze aandacht aan meer-talige en taalzwakke studenten ter bevordering van gekwalificeerde uitstroom en uitstroom naar de gewenste doelsituatie.
- Het college<sup>2</sup> stelt jaarlijks, op basis van dit visiestuk, activiteiten vast die voortvloeien uit de systematische aandacht voor taalbeleid en delegeert taken in dit kader.
- Het team streeft naar taalgericht vakonderwijs binnen de beroepsopleidingen, het VAVO en de NT1-opleidingen en naar doelgericht taalonderwijs bij de NT2-opleidingen en bij het vak Nederlands binnen de beroepsopleidingen.
- De docent verbetert competenties die hem of haar in staat stellen de onderwijsaanpak af te stemmen op de individuele leerbehoeften van de in het Nederlands minder taalvaardige deelnemer.

Deze standaarden zijn in een matrix opgenomen en bij elke standaard zijn indicatoren genoemd. Op elk beleidsniveau zijn deze indicatoren verder te concretiseren zodat doelen en activiteiten in een tijd kunnen worden uitgezet.

#### 3.2 Taal mag geen oneigenlijke belemmering zijn

Het Hollandia College professionaliseert het onderwijs zo dat de taal geen oneigenlijke belemmering is om kwalificaties te halen. Bij het voeren van taalbeleid onderscheiden we:

- adequate intake;
- het professionaliseren van docenten Beroepsonderwijs, VAVO, NT1 in taalgericht vakonderwijs;
- het professionaliseren van docenten Nederlands en NT2 in doelgericht taalonderwijs;
- het toegankelijk maken van toetsen en examens (KCE-project);<sup>3</sup>
- onderzoek onder studenten.

#### 3.3 Taalbeleid is controleerbaar door beleidsrijke planning en control en de wijze van monitoring

- Taalbeleid maakt zichtbaar deel uit van de kwaliteitscyclus (plan-do-check-act)
- In het jaar 2007 is taalbeleid structureel opgenomen in het onderwijsbeleid van alle colleges van het Hollandia College.

#### 3.4 Taalbeleid wordt gefaciliteerd en gestimuleerd

- Taalbeleidscoördinator Hollandiabreed
- Teamleiders taalbeleid per college
- Expertisegroep Taalbeleid
- Toets- en taalexperts onder leiding van een projectleider
- Concrete doelen op lange termijn

<sup>1</sup> Checklist taalbeleid van het Landelijk Platform Taalbeleid BVE (zie tabel 5.2).

<sup>2</sup> Het Hollandia College bestaat in 2003 uit elf afzonderlijke colleges die in augustus 2004 opgaan in vier domeinen.

<sup>3</sup> KCE is het Kwaliteitscentrum Examinering, van 2004 tot 2007 toezichthouder op de kwaliteit van de examens in het mbo.

In hoofdstuk 2 van de notitie, hier niet opgenomen, wordt beschreven dat het taalbeleid in de bve-sector zich nog in een beginfase bevindt en wordt gerefereerd aan een aantal publicaties die inhoudelijk richting moeten geven aan toekomstige ontwikkelingen. Het betreft onder meer pleidooien voor taalontwikkende interactie, betekenisvolle contexten en gerichtheid op doelsituaties (Coumou *et al.*, 2002; Verhallen *et al.*, 2001) en het gebruik van instrumenten gebaseerd op het Europees Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008; Raad van Europa, 2001), met name het Portfolio NT2 (Kerckhoff, 2002). De laatste paragraaf van het hoofdstuk vermeldt dat de directies van het Hollandia College de resultaten van de quickscan (Hollandia, 2001) onderschrijven en dat veel docenten taalproblemen bij hun studenten onderkennen, maar vaak niet in staat zijn om ze op te lossen.

Vervolgens worden in hoofdstuk 3 onder de titel 'Centrale doelstelling' vier doelstellingen geformuleerd, zoals figuur 5.2 laat zien. De tekst presenteert de centrale doelstelling van het beleid als bestaand uit vier onderdelen. De doelstellingen 3.1, 3.3 en 3.4 hebben betrekking op het taalbeleid als zodanig. Het taalbeleid is echter geen doel op zich, maar een middel. De onder 3.1, 3.3 en 3.4 genoemde middelen ondersteunen het doel om te komen tot een structureel, breed gedragen beleid dat wordt gefaciliteerd en gestimuleerd. Op basis van 3.2 kan de centrale doelstelling als volgt worden geformuleerd: het onderwijs op het Hollandia College is zodanig geprofessionaliseerd dat het Nederlands geen oneigenlijke belemmering is om kwalificaties te halen. De middelen die daartoe moeten leiden en daarmee de inhoudelijke kern van het beleid vormen, staan genoemd onder 3.2: een adequate intake, professionalisering van docenten in taalgericht vakonderwijs en doelgericht taalonderwijs, het toegankelijk maken van toetsen en examens en onderzoek onder studenten. In de notitie worden deze verschillende elementen nader omschreven en geconcretiseerd in subdoelen voor de periode van 2003 tot 2007.

In de notitie wordt de oplossing van de problematiek volledig bij de school, en met name de docenten, gelegd. De tekst echoot verschillende ideeën uit de historische context die in paragraaf 5.2 is geschetst. Zo wordt onder een adequate intake verstaan: het opsporen van eventuele deficiënties in taal, het stellen van een diagnose en het ontwikkelen van een daaruit volgend behandelplan. In hun schema met taken voor docenten (zie tabel 5.1) noemen Hajer en Litjens (1994) al het verzamelen van tweedetaalgegevens bij de intake. Het streven naar taalgericht vakonderwijs past volledig in de op dat moment groeiende retoriek over dat concept (Hajer, 2000; Tordoir, 2002). De idee van doelgericht taalonderwijs sluit aan bij de ideeën over onderwijs aan (jong-)volwassen inburgeraars (Coumou *et al.*, 2002) en strookt bovendien met het uitgangspunt van beroepsspecifieke eindtermen in de bestaande kwalificatiestructuur van het mbo. Het toegankelijk maken van toetsen en examens, ten slotte, grijpt terug op eerdere gedachtegangen, zoals in het project 'Van School naar Beroep' (Steinert, 1991) over het herschrijven van teksten die te technisch en onnodig ingewikkeld zijn.

De notitie weerspiegelt daarmee een brede opvatting van het concept taalbeleid die aansluit bij de historische ontwikkelingen. Het probleem van onvoldoende taalbeheersing Nederlands is verschoven van allochtone studenten naar alle studenten en de oorspronkelijk op tweedetaalleerders gerichte aanpak, wordt nu voor alle studenten bepleit. De problemen blijven niet beperkt tot schriftelijk aanbod in schoolse teksten, maar liggen op een breed terrein van instructie- en vaktaal: in het mondelinge en

schriftelijke taalaanbod in lessen, studiemateriaal, opdrachten, toetsvragen en praktijkinstructies. Bij de aanpak worden niet alleen taaldocenten maar alle docenten betrokken; taalontwikkeling wordt nadrukkelijk ook gezien als een taak voor vakdocenten. Het brede concept taalbeleid betekent tegelijkertijd een versmalling wat betreft de inhoud van het te onderwijzen Nederlands: het gaat niet langer om het Nederlands als vak, maar om het Nederlands als instructietaal in het onderwijs en taal voor het beroep.

De notitie wordt in het voorjaar van 2003 door de collegedirecties en het college van bestuur geaccordeerd, wat de afspraak inhoudt dat elk college taalbeleid zal gaan plannen voor de lange(re) termijn tot 2007.

Ten tijde van het verschijnen van de notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' in 2003 wordt door de voorzitter van het college van bestuur sterk gepleit voor het instellen van een regel met betrekking tot het verplicht spreken van Nederlands in en rond de school. De argumentatie daarbij luidt dat dit zal leiden tot het beter spreken van Nederlands door bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse studenten. De achterliggende gedachte is dat dit een bijdrage kan leveren aan de oplossing van de taalproblemen. De regel wordt in 2004 vastgelegd in het studentenstatuut van het Hollandia College (Hollandia, 2004e) en in 2006 in de gedragscode (Hollandia, 2006b). Terwijl hier sprake is van beleid in ultieme vorm, de vastlegging in een regel, wordt deze gedragsregel in geen enkel document gerelateerd aan het taalbeleid zoals geformuleerd in de notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003). Dit betekent dat het probleem van onvoldoende taalvaardigheid Nederlands van studenten op het Hollandia College heeft geleid tot twee soorten uitwerkingen: in taalbeleidsdocumenten en in een gedragsregel. De taalbeleidsdocumenten van het Hollandia College zijn geschreven ten behoeve van zowel autochtone als allochtone studenten, terwijl de gedragsregel alleen voor allochtone studenten geldt. Autochtonen spreken immers altijd (een variëteit van het) Nederlands. De oplossingen voor het probleem worden in de taalbeleidsdocumenten gezocht op het niveau van de docenten, terwijl de gedragsregel zich vooral richt op de studenten. Hoofdstuk 6 gaat uitgebreid in op de operationalisering van de gedragsregel in de schoolpraktijk en de betekenis daarvan. Het verdere verloop van dit hoofdstuk beperkt zich tot een bespreking van het als zodanig geformuleerde taalbeleid.

### **Concrete activiteiten**

In het schooljaar 2003-2004 voert de beleidsmedewerker die zich vanaf de start met het taalbeleid bezighoudt, opnieuw gesprekken met de directies om concrete doelen per college te formuleren. Enkele gesprekken hebben het karakter van agendavorming: niet alle directeuren zijn namelijk overtuigd van de noodzaak tot taalbeleid.

De uitvoering van het project 'Examinering en taalbeleid' betekent een verdere impuls voor de concretisering van het beleid. Onder leiding van een inhoudelijk deskundige projectleider wordt in samenwerking met een ander roc en het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA) een instrument ontwikkeld om schriftelijke vaktoetsen te screenen op taalgebruik en taalniveau in relatie tot het niveau van de opleiding (Hollandia, 2004d). Hiertoe maken de betrokken docenten aan de hand van het Raamwerk NT2 (Dalderop *et al.*, 2002) een inschatting van het taalniveau dat mag worden verwacht van studenten in een bepaalde opleiding. In het project zijn alle mbo-colleges van het Hollandia College vertegenwoordigd met in

totaal achtentwintig verschillende opleidingen. Vierenzeventig taal- en vakdocenten worden geschoold in het gebruik van het Raamwerk NT2 en talige aspecten in toetsen. In totaal worden 148 verschillende toetsen gescreend, waarvan slechts 5 procent voldoet aan alle gestelde criteria. Verbeterde toetsen blijken te leiden tot minder vragen van studenten, betere resultaten en positieve reacties van studenten (Hollandia, 2004a). De criteria worden opgenomen in verschillende interne handboeken met betrekking tot toetsconstructie.

Een andere activiteit in die periode is het onder begeleiding van een inhoudelijk deskundige ontwikkelen van lesmateriaal Nederlands door koppels van NT2-docenten en vakdocenten voor de geïntegreerde trajecten Autotechniek, Elektrotechniek, Helpende Zorg, Helpende Welzijn, Economie niveaus 1 en 2, Modetechniek, Kappers en Veiligheid (o.a. Hollandia, 2004b). Het materiaal is gericht op de taal die nodig is in de verschillende beroepen en past daarmee binnen het concept doelgericht taalonderwijs.

In het schooljaar 2003-2004 nemen studenten en docenten van verschillende opleidingen deel aan een landelijk onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands in het mbo en naar de taalvaardigheid Nederlands van de studenten. De oplossingen voor de taalproblematiek die in het onderzoeksrapport (Neuvel *et al.*, 2004) worden genoemd, gaan in dezelfde richting als de notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' aangeeft. Zo wordt een vakoverstijgende aanpak bepleit, waarin rekening wordt gehouden met het taalniveau van de studenten en het werken aan taalontwikkeling niet beperkt blijft tot de lessen Nederlands, maar zich uitstrekt over alle vakken. Taalgericht vakonderwijs en vakgericht taalonderwijs worden gezien als middelen om de integratie van Nederlands en andere vakken te bevorderen. Dezelfde geluiden klinken door in de passages over het mbo in 'Van A tot Z betrokken, Aanvalsplan laaggeletterdheid 2006-2010'. Dit plan spreekt van de noodzaak tot het voeren van taalbeleid op mbo-instellingen en van de oprichting van (taal)expertisecentra:

Taalbeleid is een noodzaak om structureel en systematisch aandacht te besteden aan de taalontwikkeling van de studenten en om ervoor te zorgen dat de toegankelijkheid van instructie, begeleiding, leermiddelen en toetsing beter worden afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van de studenten. Oprichting van taal(expertise)centra, gerichte competentieontwikkeling op het gebied van kennis over taalverwerving en van uitbreiding van het didactische repertoire van alle docenten, en structurele samenwerking van vakdocenten en docenten Nederlands zijn een noodzaak. (Ministerie van OCW, 2005:20)

Afstemming op het taalvaardigheidsniveau van studenten, specifieke didactische professionalisering van alle docenten en structurele samenwerking tussen taal- en vakdocenten vormen ook de belangrijkste inhoudelijke elementen van het taalbeleid op het Hollandia College (Hollandia, 2003).

In augustus 2004 gaat het Hollandia College in een nieuwe organisatiestructuur bestaan uit vier domeinen: een voor educatie en drie voor het mbo. Vanaf dat moment komt de verantwoordelijkheid voor de implementatie van het taalbeleid in de mbo-opleidingen op domeinniveau te liggen. In de loop van het schooljaar 2004-2005 wordt in elk van de domeinen Mens en Maatschappij, Techniek en ICT, en Zakelijke Dienstverlening een taalbeleidscoördinator benoemd onder aansturing van de directeur onderwijs. Op centraal beleidsniveau krijgt een stafmedewerker bij het Strategisch Beleidscentrum de taak om de implementatie van het taalbeleid in de

domeinen te stimuleren, inhoudelijk te ondersteunen en te monitoren. De voortgang wordt jaarlijks gerapporteerd aan de directeuren onderwijs. Met de aanstelling van de taalbeleidscoördinatoren in de domeinen krijgt de Expertisegroep Taalbeleid een nieuwe invulling. Deze bestaat dan niet langer uit een betrokken groep docenten Nederlands en NT2, maar uit de taalbeleidscoördinatoren onder voorzitterschap van een stafmedewerker op centraal beleidsniveau.

In de jaren 2004-2006 volgen diverse docententeams scholingen in het kader van taalbeleid en worden instrumenten ontwikkeld die als hulpmiddel kunnen dienen bij de implementatie van het taalbeleid. Een voorbeeld hiervan is een checklist om lesmateriaal te screenen op onnodig ingewikkeld taalgebruik, maar ook op aandacht voor taalverwervingsgerichte didactiek. In het schooljaar 2004-2005 volgen zestien ervaren (v)mbo-docenten met NT2-expertise een aantal scholingsbijeenkomsten rond aspecten van taalgericht vakonderwijs en doelgericht taalonderwijs. Er wordt onder meer aandacht besteed aan verschillende didactische werkvormen en het beschrijven van voorbeeldsituaties in een taalportfolio. Het scholingstraject is opgezet volgens het train-the-trainer-concept en heeft twee hoofddoelen. Het eerste is de betreffende docenten in staat te stellen om zelf trainingen voor docententeams te verzorgen. Het tweede doel is een aanzet te geven tot het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn vmbo-mbo op basis van een gemeenschappelijk referentiekader, namelijk het Raamwerk NT2 (Dalderop *et al.*, 2002), en gemeenschappelijke didactische uitgangspunten. In de schooljaren 2004-2005 tot en met 2006-2007 wordt in opdracht van de Ministeries van Justitie en Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de 'Campagne Leersucces in VMBO en MBO' uitgevoerd door het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA) en Sardes. Doel van deze campagne is om leerlingen die in het vmbo dreigen uit te vallen of al zijn uitgevallen, in staat te stellen binnen twee jaar een mbo-opleiding op niveau 2 succesvol af te ronden. Evenals in de eerdere campagne 'Nieuwe kansen voor anderstaligen en beroepsopleidingen' is het principe van geïntegreerde taal- en vakscholing het belangrijkste uitgangspunt met daarnaast extra aandacht voor leerlingbegeleiding. Acht docenten van de opleidingen Handel, Economie, Zorg en Welzijn van het Hollandia College nemen samen met vmbo-docenten deel aan deze campagne. Het scholingstraject waarin het project voorziet, wordt in het Hollandia College uitgebreid met extra uren waarin de docenten een vergelijking maken van hun programma's en nieuw lesmateriaal ontwikkelen.

In de jaren 2005 en 2006 doet een beleidsmedewerker van het Strategisch Beleidscentrum onderzoek naar de vereiste taalbeheersing in een aantal beroepssituaties door middel van interviews in stagebedrijven en -instellingen en volgens een speciaal daarvoor ontwikkelde methodiek. De onderzoeken resulteren in zogeheten taalprofielen, overzichten van taaldoelen in de beroepssituatie geplaatst op de niveaus en volgens de indeling van het Raamwerk NT2 (Dalderop *et al.*, 2002). De taalprofielen dienen als hulpmiddel bij het vormgeven van doelgericht taalonderwijs. Tabel 5.3 toont het taalprofiel voor de opleiding Helpende Zorg. Alleen de voor het beroep relevante onderdelen uit het Raamwerk NT2 zijn opgenomen. Zo ontbreekt in dit profiel bijvoorbeeld de vaardigheid spreken. De nummering bij de verschillende subvaardigheden correspondeert met de nummering in het Raamwerk NT2.

Tabel 5.3: Taalprofiel Nederlands Helpende Zorg (Hollandia, 2006e:4)

	Luisteren	Lezen	Gesprekken voeren	Schrijven
C1				
B2				
B1	1. Gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan, bijvoorbeeld teamoverleg	1. Correspondentie lezen, bijvoorbeeld t.b.v. cliënten	1. Informele gesprekken, bijvoorbeeld met collega's, cliënt of vrijwilligers	
	2. Luisteren als lid van een live publiek, bijvoorbeeld nascholingscursus	2. Oriënterend lezen, bijvoorbeeld informatie over activiteiten of projecten	2. Bijeenkomsten en vergaderingen, bijvoorbeeld teamvergadering	
		3. Lezen om informatie op te doen, bijvoorbeeld verslag van overleg, nieuwsbrief of logboek	3. Zaken regelen, bijvoorbeeld telefoongesprek met ouders of leveranciers	3. Verslagen en rapporten, bijvoorbeeld logboek of communicatieschrift
	4. Luisteren naar TV, video- en geluidsopnames, bijvoorbeeld intercomberichten	4. Instructies lezen, bijvoorbeeld stage-regeling of gebruiksaanwijzing	4. Informatie uitwisselen, bijvoorbeeld dagelijkse info aan zorgvragers, eigen functioneringsgesprek	
A2				2. Aantekeningen, berichten, formulieren, bijvoorbeeld telefoonnotitie of mutatieformulier
A1				

De constatering van de Expertisegroep Taalbeleid dat het taalbeleid dichter op de werkvloer gestalte moet krijgen, leidt ertoe dat de groep in het voorjaar van 2006 een voorstel formuleert met betrekking tot de inzet van taalcoaches. De taken van een taalcoach bestaan in het voorstel uit het coachen van het team op het gebied van taalgericht vakonderwijs en het ontwikkelen van lesmateriaal ten behoeve van doelgericht taalonderwijs. Uitgangspunten daarbij zijn dat een taalcoach een kernlid van een team is met tevens lesgevende taken. Er wordt een profiel opgesteld met daarin onder meer de volgende kwalificaties:

Een taalcoach

- kan binnen het cluster opleidingsoverstijgend denken en kan samen met de onderwijsmanager grote lijnen uitzetten;
- beschikt over vakoverstijgende inzichten en abstractievermogen;

- kan zich goed bewegen binnen het team;
- durft docenten aan te spreken op hun handelen in de klas;
- heeft inhoudelijke kennis over aspecten van tweedetaalverwerving en taalbeleid gecombineerd met strategisch inzicht hoe het proces van taalbeleid in gang gezet kan worden in het team.

Het voorstel over de inzet van taalcoaches wordt door de directeuren onderwijs geaccordeerd. Als pilot worden in het schooljaar 2006-2007 in de domeinen Mens en Maatschappij en Zakelijke Dienstverlening in totaal tien taalcoaches ingezet. Zij volgen dat jaar een gemeenschappelijk trainingsprogramma gericht op hun rol als coach en worden daarnaast individueel ondersteund door een interne stafmedewerker met inhoudelijke expertise op het gebied van taalonderwijs.

De jaarlijkse evaluaties van het taalbeleid maken duidelijk dat de gestelde taalbeleidsdoelen in 2007 nog niet behaald zullen worden. Mede op basis van landelijke ontwikkelingen in het schooljaar 2006-2007, op grond waarvan steeds duidelijker wordt dat het Nederlands in de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur een prominentere plaats zal krijgen, wordt besloten de centrale coördinatie van het taalbeleid te continueren tot 2010. Op centraal beleidsniveau binnen het Hollandia College is aanvankelijk één stafmedewerker verantwoordelijk voor het ondersteunen en monitoren van de implementatie van het in de notitie geformuleerde taalbeleid. Voor de uitvoering van concrete activiteiten zoals het project 'Examinering en taalbeleid', het verzorgen van scholingen aan docenten, het doen van onderzoek en het ondersteunen van de taalcoaches worden in 2003 en in 2006 een tweede en derde persoon aangetrokken. In het schooljaar 2006-2007 wordt op centraal niveau circa 2 fte ingezet voor taalbeleid Nederlands. De betreffende functionarissen zijn beleidsmedewerkers met inhoudelijke expertise op het gebied van onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal.

Naast de interne activiteiten is het Hollandia College vanaf het schooljaar 2000-2001 betrokken bij gemeentelijke en landelijke activiteiten op het gebied van taalbeleid, waaronder deelname aan een gemeentelijke werkgroep taalbeleid en het Landelijk Platform Taalbeleid BVE, dat vanaf 2007 verdergaat onder de naam Platform Taal in MBO.

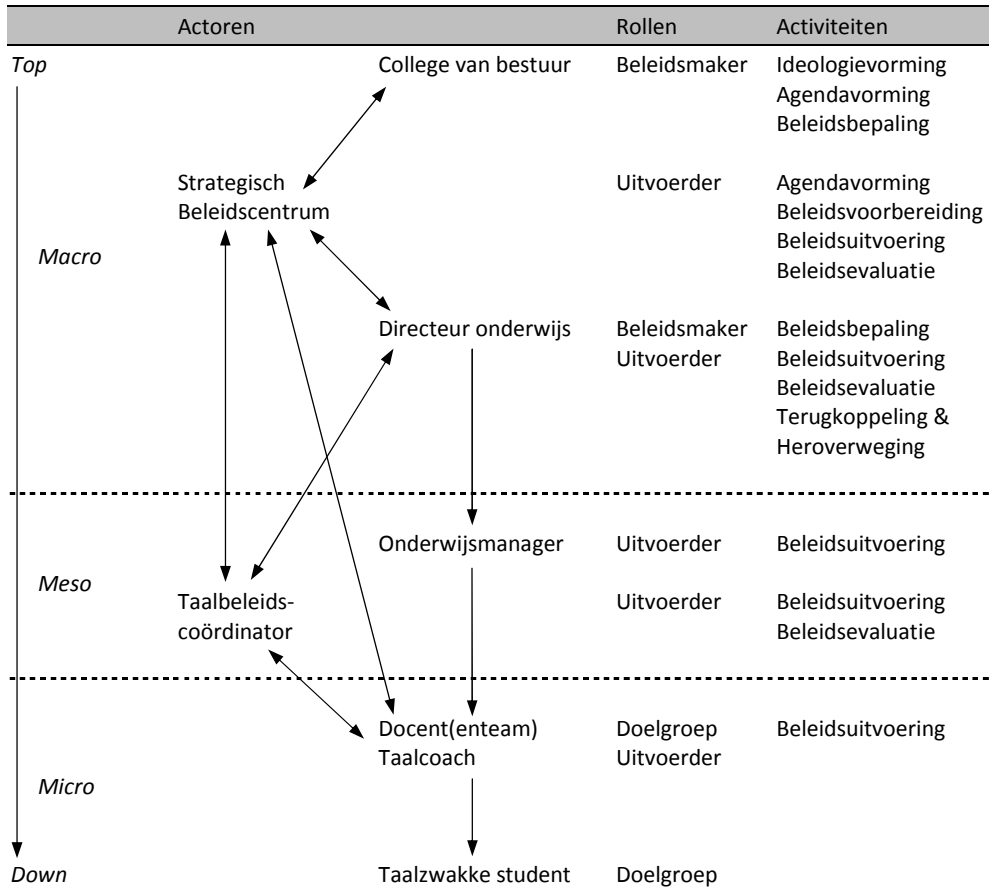
## 5.4 Analyse van het Hollandia taalbeleid

Deze paragraaf bespreekt het Hollandiabrede taalbeleid met het theoretische model van de beleidscyclus als analysekader. Het verloop van de gebeurtenissen rond een beleid kan gekarakteriseerd worden als een cyclisch verlopend proces waarbinnen verschillende deelprocessen kunnen worden onderscheiden. Van de Graaf en Hoppe (1992) onderscheiden een beleidscyclus bestaand uit de volgende gefaseerde activiteiten: ideologievorming, agendavorming, beleidsvoorbereiding, beleidsbepaling, beleidsuitvoering, beleidsevaluatie, terugkoppeling en beleidsbeëindiging (zie ook Hoogerwerf & Herweijer, 2008). Op het Hollandiacollege zijn vanaf het jaar 2000 verschillende actoren, op verschillende niveaus binnen de organisatie, bij het taalbeleid betrokken in de rollen van beleidsmaker, uitvoerder en doelgroep.

Figuur 5.3 geeft een overzicht van de intern betrokkenen bij het taalbeleid op het Hollandia College vanaf de start in het schooljaar 2000-2001 tot en met het schooljaar



2006-2007. Op de horizontale as is een verdeling gemaakt naar actoren, hun rol(len) in het beleidsproces en de activiteiten waarbij zij betrokken zijn in termen van de beleidscyclus. De verticale as onderscheidt top-down drie niveaus in de organisatie van het roc: macro, meso en micro.



Figuur 5.3: Taalbeleid Hollandia College 2000-2007 naar actoren, rollen en activiteiten

In de eerste fase van ideologievorming gaat het onder meer om idealen, waarden en normen van waaruit het beleid wordt geïnitieerd. De ideologievorming achter het Hollandiabrede taalbeleid berust op het uitgangspunt dat iedereen volop moet kunnen deelnemen aan de multiculturele Nederlandse samenleving. Vanwege een gevoelde discrepantie tussen deze norm en de werkelijkheid is er sprake van een probleem dat door middel van beleid kan worden aangepakt. Deze ideologievorming heeft plaatsgevonden op het hoogste beleidsniveau in de organisatie met het college van bestuur als belangrijkste actor.

De volgende fase in het proces, de agendavorming, start met de afname van een vragenlijst onder docenten (Hollandia, 2001). Het gegeven dat een meerderheid van de docenten taalvaardigheidsproblemen signaleert bij studenten, vormt voor het

college van bestuur aanleiding om opdracht te geven voor beleidsvoorbereiding. Ook in deze fase is het college van bestuur als beleidsmaker de belangrijkste actor met ondersteuning en advisering door een beleidsmedewerker op centraal niveau. Deze werkt onder meer aan verdere agendavorming bij directies en docenten door middel van gesprekken, themabijeenkomsten en workshops. De agendavorming heeft in deze fase vooral betrekking op het erkennen van het probleem. De gekozen oplossingen zijn gebaseerd op gedachtegangen uit de landelijke context en ervaringen met de geïntegreerde trajecten in de eigen instelling. De oplossingen worden gepresenteerd in de door de beleidsmedewerker geschreven notitie (Hollandia, 2003) en met de vaststelling daarvan door de directies is de beleidsbepaling een feit. Hoewel de agendavorming is gestart met een enquête onder docenten, is hier eerder sprake van een 'expertmodel' dan van een 'craftsmodel', het model waaraan de praktijkkennis van docenten en praktische aspecten van het lesgeven ten grondslag liggen (Bergen & Van Veen, 2004).

Als er vanaf 2004 een nieuwe organisatiestructuur van kracht wordt binnen het Hollandia College, zijn de directeuren onderwijs de eerst aangewezenen voor het formuleren, (doen) uitvoeren en controleren van onderwijsinhoudelijk beleid. Dit gebeurt onder voorzitterschap van de directeur van het Strategisch Beleidscentrum. Onderwijsmanagers zijn (gedelegeerd) verantwoordelijk voor de uitvoering in de docententeams. Het taalbeleid bevindt zich dan in de fase van beleidsuitvoering. Onder aansturing van de directeur onderwijs wordt in elk domein een taalbeleidscoördinator aangesteld om de activiteiten op het microniveau van de docententeams te coördineren en stimuleren. Daarnaast zijn ook uitvoerende taken gedelegeerd aan medewerkers van het Strategisch Beleidscentrum, die formeel voornamelijk opereren tussen het macro- en mesoniveau. In het kader van projecten of bij het verzorgen van trainingen aan docenten voeren zij echter ook taken uit die zijn gericht op het microniveau van de klas. Dergelijke activiteiten vinden altijd plaats in overleg met, of op verzoek van, de directeur(en) onderwijs en de taalbeleidscoördinator(en) van een of meer domeinen. De taalbeleidscoördinatoren van de domeinen vormen met elkaar de Expertisegroep Taalbeleid onder voorzitterschap van een medewerker van het Strategisch Beleidscentrum. In dit overleg vindt vooral uitwisseling plaats van ervaringen en nieuwe ontwikkelingen en worden gezamenlijke activiteiten voorbereid.

De docententeams zijn verantwoordelijk voor het onderwijsaanbod en daarmee de beoogde uitvoerders van het beleid. Aangezien de professionalisering van docenten in taalgericht vakonderwijs en doelgericht taalonderwijs een essentieel onderdeel van dat beleid is, zijn zij tevens een belangrijke doelgroep. Bij hen moet een verandering in opvattingen en gedrag worden bewerkstelligd. Er is sprake van co-productie: de realisering van het doel is niet alleen afhankelijk van het handelen van de beleidsactor en de uitvoerder, maar ook van de doelgroep (Van de Graaf & Hoppe, 1992).

De monitoring en evaluatie van het beleid krijgt vorm in jaarlijkse rapportages van het Strategisch Beleidscentrum aan de directeuren onderwijs. Zij zien toe op de voortgang van het in 2003 vastgestelde beleid en kunnen dit op onderdelen bijstellen. Daarbij vindt terugkoppeling plaats naar eerdere fasen in de cyclus omdat er in de werkelijkheid, in tegenstelling tot het theoretische model, zelden sprake is van opeenvolgende fasen met een duidelijke scheiding. In het schooljaar 2006-2007 leidt de jaarlijkse beleidsevaluatie tot het aanstellen van taalcoaches om de implementatie op de werkvloer te ondersteunen. Verder wordt in 2007 besloten niet over te gaan tot beleids-

beëindiging conform de notitie ‘Taalbeleid in het Hollandia College’ (Hollandia, 2003), maar het beleid te continueren tot 2010.

De studenten, ten slotte, zijn geen actoren in het beleidsproces, maar zij vormen de uiteindelijke doelgroep ten behoeve waarvan het beleid tot stand is gekomen.

Het schema met de actoren in figuur 5.3 laat zien dat het taalbeleid in de periode 2000-2007 een sterk top-downkarakter heeft. De eenrichtingspijlen betekenen niet dat er slechts communicatie vanaf een kant is, maar geven aan dat deze niet structureel of geformaliseerd is. De pijlen wijzen in de richting waarin die communicatie hoofdzakelijk verloopt. In de beginperiode vindt een peiling plaats onder docenten naar hun beeld van taalproblemen bij studenten en zijn er gesprekken met directieleden en themabijeenkomsten en workshops voor docenten. Dergelijke activiteiten dragen bij aan agendavorming, maar de ideologievorming, de beleidsvoorbereiding en de beleidsbepaling vinden met name plaats op het macroniveau. Ook de uitvoering is formeel een top-down aangestuurd proces: vanuit de directeuren onderwijs naar de medewerkers van het Strategisch Beleidscentrum en de taalbeleidscoördinatoren, en vervolgens (via de taalcoaches) naar de docenten(teams). Dit proces staat los van de organisatorische aansturing in de instelling. In de beleidsuitvoering zijn de onderwijsmanagers de belangrijkste actoren in de organisatorische aansturing van de docenten(teams), maar zij zijn niet betrokken in de voorgaande fases van het beleidsproces. Ook hebben ze formeel geen directe lijn met de andere actoren op het mesoniveau met als taak de inhoudelijke aansturing, te weten de taalbeleidscoördinator en de medewerkers van het Strategisch Beleidscentrum. Door de scheiding van inhoud en organisatie zijn de onderwijsmanagers formeel ook niet betrokken bij de fases van evaluatie en monitoring en daaropvolgende terugkoppeling, heroverweging en bijstelling van het beleid.

## 5.5 Taalbeleid in de opleiding Helpende Zorg

Deze paragraaf gaat in op het taalbeleid in de praktijk, met name in de opleiding Helpende Zorg van het Hollandia College. Eerst wordt het taalbeleid in het domein Mens en Maatschappij kort besproken. Vervolgens worden het taalbeleid in de opleiding Helpende Zorg en de implementatie ervan nader beschouwd vanuit de percepties van de bij deze casus betrokken docenten.

### Taalbeleid in het domein Mens en Maatschappij

In september 2004 wordt in het nieuwe domein Mens en Maatschappij een werkgroep taalbeleid in het leven geroepen. De werkgroep bestaat uit vier docenten Nederlands, afkomstig uit de vier voormalige colleges die met ingang van augustus 2004 het nieuwe domein vormen. De werkgroep heeft als taak een taalbeleidsplan voor het domein op te stellen op basis van reeds geformuleerde plannen van de voormalige colleges en de notitie ‘Taalbeleid in het Hollandia College’ (Hollandia, 2003). In januari 2005 wordt het ‘Beleidsplan 2005-2007’ opgeleverd. Dit plan eindigt met een aantal aanbevelingen, die samengevat als volgt luiden (Hollandia, 2005a:10):

- Er moet zicht komen op het geheel van taalcompetenties die in een bepaalde opleiding gewenst zijn. Op grond hiervan kunnen taaldoelen worden geformuleerd op basis van het Raamwerk NT2 en het Europees Raamwerk.

- Er moeten taalvaardigheidstrainingen en -programma's worden ontwikkeld, afgestemd op de beroepscompetenties (doelgericht taalonderwijs).
- De didactiek moet gericht zijn op het vergroten van de taalvaardigheid (taalgericht vakonderwijs, taalactiverende didactiek).
- Een taalportfolio moet onderdeel worden van het digitaal portfolio van de student.
- Iedere docent die zich bezighoudt met het ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen, moet gebruik maken van de verschillende checklists.
- Per college zijn competentieprofielen voor de onderwijsgevenden geformuleerd. Als duidelijk is welke talige componenten bij bepaalde beroepscompetenties van de opleiding horen, dan is het ook duidelijk welke taalcompetenties gewenst zijn voor de docenten.
- Docenten moeten worden geschoold op het gebied van doelgericht taalonderwijs, taalgericht vakonderwijs, toetsing en studiemateriaal.
- Het is wenselijk een coördinator taalbeleid binnen het domein Mens en Maatschappij aan te stellen. Deze coördinator is de verbindende schakel tussen de voormalige colleges binnen het domein en tussen het domein en het Hollandia-brede beleid. Deze coördinator moet affiniteit met NT2 en NT1 hebben en op de hoogte zijn van de ontwikkelingen van het digitaal portfolio.

Deze aanbevelingen zijn gericht op doelgericht taalonderwijs, taalgericht vakonderwijs, goede toetsen en geschikt studiemateriaal. Daarmee sluiten ze aan bij de inhoud van de interne notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College'.

In het voorjaar van 2005 wordt Nynke aangesteld als taalbeleidscoördinator van het domein Mens en Maatschappij met een taakomvang van 0,8 fte en in het voorjaar van 2006 stelt de domeindirectie per cluster 0,5 fte beschikbaar voor taalbeleid Nederlands. Met als uitgangspunt het beleidsplan (Hollandia, 2005a) schrijft taalbeleidscoördinator Nynke het document 'Van taalbeleid naar taalactiviteit bij M&M' (Hollandia, 2006f), waarin ze de aanbevelingen uit het beleidsplan uitwerkt in een aantal punten en concrete activiteiten in een globale planning tot juli 2008. Taalbeleidscoördinator Nynke is in een eerder stadium een van de leden van de Expertisegroep Taalbeleid van het Hollandia College. In het met haar gehouden interview zegt zij hier het volgende over:

Toen ik nog teamleider was van het team opleiding Verzorgende, zat ik al in de Expertisegroep Taalbeleid Hollandiabreed, maar ik had als teamleider natuurlijk totaal geen tijd om daar iets mee te doen, om het evangelie te verspreiden zal ik maar zeggen. En toen werden we het domein en werd ook uitgesproken dat ieder domein aan taalbeleid moest gaan doen en een taalbeleidscoördinator moest hebben. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:1-2)

De formele aanstelling van een gefaciliteerde taalbeleidscoördinator betekent dat het beleid door de directeur onderwijs wordt gedragen en het is een stap in de richting van professionalisering. In het domein wordt een netwerk van taalcoaches gevormd ondersteund door coördinator Nynke. De aanstelling van taalcoaches betekent een verdere professionalisering in het taalbeleid. Met ingang van het schooljaar 2006-2007 wordt docent Mies taalcoach bij de opleiding Helpende Zorg. Na een aantal jaren als NT2-docent in inburgeringstrajecten bij de afdeling educatie van het Hollandia College heeft Mies in 2004 de overstap naar het mbo gemaakt. Ze hoopt op

die manier een bijdrage te kunnen leveren aan het succesvol behalen van een beroepskwalificatie door niet-Nederlandstaligen afkomstig uit een inburgeringstraject. Hieronder wordt ingegaan op de percepties van (de implementatie van) het taalbeleid van de betrokken docenten uit de opleiding Helpende Zorg, die in paragraaf 4.4 zijn voorgesteld.

### Percepties van de docenten

De docenten is de vraag voorglegd of hun opleiding een duidelijk taalbeleid heeft. Hun reacties staan in tabel 5.4.

Tabel 5.4: Reacties van docenten op de stelling over taalbeleid

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Onze opleiding heeft een duidelijk taalbeleid			Wilma	Aron	Asha Irene Jan	Anja Sonja	

Een gemiddelde score van 3.9 laat zien dat er volgens de meeste docenten sprake is van een redelijk duidelijk taalbeleid in de opleiding Helpende Zorg. In de met hen gehouden interviews is aan alle docenten gevraagd hun reactie op deze stelling nader toe te lichten. Docent *skills* Wilma heeft als enige geen beeld van het taalbeleid, naar eigen zeggen omdat ze alle vergaderingen en trainingen mist. Op de dinsdagmiddag, het vaste vergadermoment, volgt ze de docentenopleiding. Ze zegt hierover:

Ja, ik mis alle vergaderingen, omdat ik op dinsdag op school zit. Dat is heel vervelend. Aan de andere kant ook wel heel rustig hoor. Want ik kan me heel goed concentreren op de dingen die ik moet doen en bij alle beleidsdingen kan ik zeggen: nou sorry. En legaal hè? Want ik ben er niet. {lacht} (interview docent *skills* Wilma:6)

De reactie van Wilma laat zien dat beleid voor haar op dat moment geen prioriteit heeft en wat de reden daarvan is. Als beginnend docent is Wilma primair gericht op het verzorgen van haar eigen lessen en de opleiding die ze volgt. Coach Aron is positief over de opzet van het taalbeleid, maar op basis van zijn jarenlange onderwijservaring niet optimistisch gestemd:

Goede opzet, goede poging, alleen heb ik niet zoveel hoop. Ik zie het vaak somber in met dat soort dingen. Het is vluchtig, komt er even in. (...) Het onderwijs is gewoon veel te flexibel. Men wil gewoon gemiddeld iedere twee jaar veranderingen hebben. Men wil gewoon dat alles verandert zonder dat het oude wordt gerenoveerd of gerepareerd. Nee, er komt iets nieuws voor in de plaats en het oude dat gaat in de prullenbak. Dan wordt je ook een docent, vooral als je zolang hier zit, die zegt: dan ontwikkel ik niets, maar dan ook niets meer! Want ik heb prachtige dingen gemaakt, van jeetje wat een mooie dingen, en die gingen na twee jaar zo allemaal in de prullenbak. (interview coach Aron:4)

Aron heeft te vaak meegemaakt dat vernieuwingen weer verdwijnen met als gevolg dat hij er zich niet meer voor wil inzetten. Docente Nederlands Asha heeft een positief beeld van het taalbeleid. Ze noemt daarbij als concrete punten NT2-lessen en het feit dat er dit schooljaar weer Nederlands op het rooster staat (interview docente Nederlands Asha:5). Ook docent vaktheorie Irene noemt de lessen Nederlands en daarnaast de gedragsregel:

En wat in de regels van Hollandia staat. Dat je Nederlands praat als je op school bent. Dus eigenlijk dat je de taal blijft oefenen. (interview docent vaktheorie Irene:4)

**Docent *skills* Jan** spreekt over ondersteunende lessen Nederlands, over aandacht voor de inhoud van het materiaal en begripontwikkeling in de theorielessen:

Nou er wordt heel veel aandacht aan besteed door Nederlands dat gegeven wordt. En er wordt heel goed gekeken naar de inhoud van de praktijkmodules en zo. Van: is het begrijpelijk? Bijgesteld eventueel. En er wordt in de theorielessen ook heel veel aandacht besteed aan begrippen. (...) Tegenwoordig zitten achter in de boeken begrippenlijsten dus je kunt nog eens alles opzoeken. Wat *decubitus* betekent, enzovoort. (interview docent *skills* Jan:4)

**Coördinerend docent Anja** ziet het taalbeleid steeds meer groeien. Ze spreekt over de NT2-lessen voor de studenten in een geïntegreerd traject en over een werkgroep, bestaande uit NT2-docenten, die al het nieuw ontwikkelde materiaal screent. Daarbij uit ze wel haar twijfels over de uitvoering:

Dat het nog niet allemaal soepel loopt dat geloof ik direct, maar het beleid is er wel. De uitvoering is punt twee. (interview coördinerend docent Anja:6)

**Ook coach Sonja** signaleert ontwikkeling en vindt dat het beleid duidelijk is sinds er sprake is van professionalisering:

Het is duidelijk vanaf het moment dat Nynke op de coördinatie van taalbeleid is gezet en er ook echt docenten in huis zijn gekomen. Eerst was het de onderwijshulpstructuur (ondersteuning op individuele behoeften, MvK) maar nu is het ook nog eens taal als vak. En dan speciaal van NT2 heb ik gezien dat het steeds meer gaat spelen. Het komt op de agenda, mensen zien het als serieus. Bij de toetsen hebben we het erover. Het leeft nu wel. En als je me nu vraagt: hoe herken je dat terug? Dat kan ik niet meten, maar ik weet wel dat we er serieus mee bezig zijn en dat we het belangrijk vinden en het op alle vlakken terugkomt. En bij de nieuwe ontwikkelingen zijn de taalcoaches aanspreekpunt. Ik vind het belangrijk, mijn collega's, de organisatie ook dus. We weten, kunnen er niet omheen, straks is dit een zwarte school. (...) Ik merk dat de directie ook nu veel en veel meer bezig is met taal en dat ze het serieus nemen. (interview coach Sonja:4)

Uit bovenstaande uitspraken blijkt dat alle betrokken docenten, uitgezonderd Wilma, een beeld hebben van het taalbeleid in hun cluster. Vakdocent Irene spreekt daarbij als enige over de regel dat er op school Nederlands moet worden gesproken. Daarnaast noemen de docenten de NT2-lessen in het geïntegreerd traject, extra lessen Nederlands op het rooster, en aandacht voor de inhoud van het lesmateriaal en toetsen. Deze taken worden in de praktijk allemaal uitgevoerd door docenten Nederlands (als tweede taal). De reacties van de docenten maken duidelijk dat ze erkennen dat er een probleem is, maar het door hen geschetste beeld van taalbeleid bevat slechts een deel van hetgeen in de taalbeleidsdocumenten (Hollandia, 2003, 2005a, 2006f) staat.

Een van de pijlers van het geformuleerde beleid is taalgericht vakonderwijs met voor vakdocenten een nadrukkelijke rol in de taalontwikkeling van studenten. De vraag is hoe de betrokken vakdocenten denken over het onderwijzen van Nederlands en hun eigen rol daarin. Tabel 5.5 laat zien hoe zij reageren op een aantal stellingen in de vragenlijst die daarop betrekking hebben.

Tabel 5.5: Reacties van docenten op stellingen over Nederlands in de opleiding Helpende Zorg

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Nederlands moet een apart vak op het rooster zijn				Sonja	Aron	Irene Jan Wilma	
Nederlands onderwijzen is vooral de taak van een docent Nederlands			Aron Wilma	Sonja	Irene	Jan	
Elke docent is docent Nederlands		Jan Irene		Sonja	Aron Wilma		
Nederlands leren moet een doel zijn in alle lessen				Irene	Jan Wilma	Aron Sonja	

Met een gemiddelde score van 4.4 zijn de meeste vakdocenten van mening dat Nederlands een apart vak op het rooster moet zijn. Jan en Irene zien het onderwijzen van Nederlands vooral als de taak van een docent Nederlands en zij zijn het oneens met de stelling dat elke docent een docent Nederlands is. Docent vaktheorie Irene zegt in het interview dat zij de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten niet als haar prioriteit of taak ziet (interview docent vaktheorie Irene:2). Jan ziet het vooral als zijn taak om een helpende hand te bieden door te vragen of studenten zijn uitleg begrijpen en hen te stimuleren om vragen te stellen als iets niet duidelijk is (interview docent *skills* Jan:6). De meeste vakdocenten zijn wel van mening dat het leren van Nederlands een doel moet zijn in alle lessen, maar taalbeleid is in hun ogen vooral een zaak voor de specialisten: NT2-docenten, een docent Nederlands, de taalcoach en de taalbeleidscoördinator.

In november 2006 nemen de docenten van de opleiding Helpende Zorg deel aan een themadag over taalbeleid Nederlands. Taalcoach Mies zegt hier in het interview dat in juni 2007 met haar is gehouden, het volgende over:

Dat was toen héél belangrijk. Ja, ik merk dat ik heel cynisch word. En ja, dan merk ik, dan moet het binnen nu en een paar weken geregeld worden. Nou dan geef je dus allerlei ideeën. En het was een héle leuke dag, hoor. Dus dat is dan goed, maar er wordt verder heel weinig mee gedaan. Iedereen gaat gewoon weer zijn eigen weg. (interview taalcoach Mies:6)

Uit bovenstaande woorden van Mies komt naar voren dat taalbeleid weliswaar op de agenda wordt gezet en dat docenten ervoor openstaan, maar dat het in haar perceptie een vluchtig punt van aandacht blijft. De volgende uitspraak van taalbeleidscoördinator Nynke sluit daarbij aan:

Het taalbeleid dat we willen voeren Hollandia breed, is gewoon wel duidelijk. Bij de opleiding Helpende is er ook heel veel inzicht in dat het nodig is. Er zijn ook ontzettend veel meer docenten dan in andere clusters die ook al wat taalbewuster bezig zijn met hun eigen gedrag of die er inzicht in hebben hoe het bij leerlingen zit. Dus de aarde is daar al behoorlijk geploegd, zal ik maar zeggen. Het zaad valt wel redelijk goed. Alleen het komt er niet allemaal van. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:7)

Taalcoach Mies stelt vast dat het beleid in de praktijk geen prioriteit heeft:

Ik vind dat er best goed over nagedacht wordt, maar ik voel hier dat het geen prioriteit heeft. Andere dingen zijn veel belangrijker. (...) Ik merk: de docenten in mijn eigen team die willen wel. Die komen ook met vragen, willen ook feedback krijgen, dat is ook gevraagd, op hun lessen, de aanpak. Daar is vaak helaas nog geen tijd voor. Dus binnen het team vind ik dat men daar wel voor open staat. (...) Maar bij het management vind ik dat het absoluut geen prioriteit heeft. Dat is mijn ervaring. Ja, dat vind ik jammer. Dan denk ik: wat moet je nou toch in godsnaam doen om bij de mensen die bel te laten rinkelen? (...) Ik denk ja, vanuit het management moet het veel meer aangestuurd worden, maar dat is niet aan de orde. Of ze hebben het veel te druk of ze hebben veel te veel te doen. Ik weet niet wat daaraan ten grondslag ligt. (interview taalcoach Mies:5-6)

Ook volgens Mies willen de docenten wel, maar ontbreekt ondersteuning voor taalbeleid vanuit het management. Het leiderschap van een onderwijsmanager is in elke fase van een vernieuwingsproces van belang (Fisser, Dekker, Loonen & Bosschaart, 2006). Onderzoeksliteratuur spreekt in dat kader van 'transformatief leiderschap', waarbij de leiding niet alleen een visie uitdraagt, maar bijvoorbeeld ook hoge verwachtingen kenbaar maakt, docenten actief ondersteunt en betrokkenheid stimuleert (Van der Bolt *et al.*, 2006). Mies is in dit verband ook kritisch over haar eigen rol:

Je laat ook dingen liggen. Ja, dan denk je: daar zul je toch veel meer aan moeten doen. Maar tegelijkertijd heeft het bij mij ook met het management te maken, hoor. Zo van: je moet het op een goede manier brengen. Daar ben ik soms niet zo goed in. (interview taalcoach Mies:7)

Als taalcoach is Mies een van de voorlopers in het vernieuwingsproces. Wanneer voorlopers tegelijkertijd mensen zijn die in de organisatie veel te zeggen hebben, is de kans groter dat zij andere teamleden kunnen overhalen tot innoveren en draagvlak kunnen scheppen voor de innovatie (Van der Bolt *et al.*, 2006). Mies geeft echter aan dat ze geen sterke positie inneemt. Ze vertelt dat ze het taalbeleid telkens weer opnieuw op de agenda moet zetten en dat het los staat van de vernieuwingsactiviteiten in het kader van de invoering van competentiegericht onderwijs:

Er is wel een taalbeleidswerkgroep maar die staat apart van de ontwikkelgroepen voor competentiegericht leren. Ja, dan is het: moet daar niet iemand van de taalclub in? Ik heb heel veel contact met de taalbeleidscoördinator, maar we denken: het komt niet vóórder. En dat kan ook aan ons liggen hoor, maar ik heb het idee dat je het iedere keer weer in moet brengen, dat je weer aandacht ervoor moet vragen, dat ik moet laten zien dat het niet mijn eigen toko is, dat het gewoon belangrijk voor iedereen is. (interview taalcoach Mies:6-7)

Uit deze woorden blijkt dat taalcoach Mies de probleemeigenaar is in het team. In het beeld dat de docenten van het taalbeleid hebben, is de uitvoering vooral een zaak voor specialisten, zoals NT2-docenten en de docent Nederlands. *Ownership* is een belangrijk uitgangspunt voor innovatie: leraren voelen zich verantwoordelijk wanneer ze de innovatie zelf hebben geïnitieerd of een belangrijke rol spelen in de vormgeving, adoptie, planning, uitwerking en uitvoering van de verandering (Bergen & Van Veen, 2004). De uitspraken van Mies en Nynke wijzen erop dat de docenten in het team het taalbeleid weliswaar hebben geadopteerd, maar dat het proces stagneert bij de uitvoering van veranderingen. Met betrekking tot veranderingen in de onderwijspraktijk kan een onderscheid worden gemaakt tussen verbeteren en innoveren, ook wel aangeduid als eerste- en tweede-ordeveranderingen (Cuban, 1988; zie ook Van der Bolt *et al.*, 2006). De meeste veranderingen in het onderwijs zijn eerste-ordeveranderingen (Fullan, 1991), gericht op een kwaliteitsverbetering van wat al bestaande



praktijk is. Het geformuleerde taalbeleid in het Hollandia College gaat uit van een gezamenlijke taak voor alle docenten en vraagt onder meer aanzienlijke ingrepen in het vakdidactisch handelen van docenten. Een dergelijke tweede-ordeverandering is vaak moeilijk te realiseren, omdat deze andere concepten en ander gedrag vereist (Fullan, 1991).

Taalbeleidscoördinator Nynke signaleert een aantal verschillende redenen waarom de professionalisering van docenten in taalgericht vakonderwijs niet van de grond komt:

Tijd is toch meestal de reden. En docenten zijn toch ook altijd nog wel huiverig van: ja, maar dat is toch eigenlijk het werk van de taalcoach en de taaldocent, en: daar ben jij toch eigenlijk voor? Het over de schutting gooien bij een ander. Misschien ook wel uit onzekerheid maar ook wel van: ja, maar ik ben hier voor mijn vak. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:5)

Naast tijdgebrek geeft Nynke als mogelijke verklaringen voor de stagnatie van het taalbeleid de onzekerheid van de vakdocenten en een gerichtheid op de inhoud van het eigen vak. Deze factoren sluiten aan bij de vragen die docenten zichzelf stellen volgens het *Concerns Based Adoption Model* (Hall, Wallace & Dossett, 1973). In een bewerking van dit model onderscheiden Van den Berg en VandenBerghe (1995) drie opeenvolgende stadia van betrokkenheid die docenten doorlopen als ze bij een vernieuwingsproces betrokken zijn: zelfbetrokkenheid, taakbetrokkenheid en anderbetrokkenheid. Vragen die horen bij het eerste stadium hangen samen met het eigen functioneren van docenten: Kan ik dit wel? Past dit bij mijn manier van lesgeven? Hoeveel tijd gaat dit mij kosten? Pas als deze zorgen enigszins zijn weggenomen, volgen meer taakgeoriënteerde vragen zoals: Hoe doe ik het? Hoe kan ik deze materialen efficiënt gebruiken? Hoe kan ik het organiseren? En waarom kost het zoveel tijd? Als de taak enigszins wordt beheerst, is er aandacht voor de uitwerking van de vernieuwing bij de leerlingen en eventuele aanpassing voor een optimaal effect. In deze fase rijzen er vragen als: Werkt deze verandering voor leerlingen? En is er iets dat misschien nog beter werkt? In het *Concerns Based Adoption Model* spelen naast psychologische factoren ook economische afwegingen een rol. In het met haar gehouden interview noemt coach Sonja organisatorische redenen waardoor het taalbeleid bij vakdocenten blijft steken bij een signaalfunctie:

Kijk', je kan soms als vakdocent in een groep gaan staan, dan hoor je alleen dat je in die groep les moet geven. Je kent de studenten niet. Daarvoor is er te weinig tijd en gaandeweg kom je erachter dat iemand wel goed is maar dat ze me niet snapt omdat ze een taalachterstand heeft. En voordat ik het doorheb, moet ik weer eruit want de vijf weken zijn weer om. (...) Dus je blijft maar hangen in een signaalfunctie. (...) Als vakdocent heb je helemaal geen uur meer dan die twee lessen die je in die groep van twintig moet draaien. (interview coach Sonja:6)

Sonja doelt op het feit dat er na ieder blok van vijf lesweken en een toetsweek roosterwijzigingen plaatsvinden waardoor er onvoldoende gelegenheid is voor vakdocenten om goed zicht te krijgen op de taalvaardigheid Nederlands van individuele studenten. Verder spreekt ze nog over de hoge taakbelasting van docenten, met name van parttimers (interview coach Sonja: 9-10).

Het is aannemelijk dat de implementatie van het taalbeleid stagneert bij verschillende vragen die de docenten zich stellen. Op basis van de data in dit hoofdstuk kan echter niet worden vastgesteld welke afwegingen de individuele docenten in deze casus maken met betrekking tot de onderdelen van het taalbeleid.

## 5.6 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is het taalbeleid in het Hollandia College in de periode 2000-2007 besproken. Daarbij is nader ingegaan op de implementatie van het beleid in de opleiding Helpende Zorg. Het taalbeleid in het Hollandia College is geïnitieerd op grond van toenemende signalen dat studenten op school problemen hebben met het Nederlands met als gevolg hinder in het sociale leven, het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Het beleid is beschreven in de interne notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003) en inhoudelijk gebaseerd op ideologische uitgangspunten die opgang maken in de laatste twee decennia van de twintigste eeuw.

Een belangrijke doelgroep van het schooltaalbeleid van het Hollandia College zijn de docenten(teams) die over moeten gaan tot een adequate intake, het verzorgen van taalgericht vakonderwijs en doelgericht taalonderwijs, en het aanpassen van toetsen en lesmateriaal. De taalcoach en de taalbeleidscoördinator in de opleiding Helpende Zorg signaleren stagnatie bij de implementatie van het beleid. De docenten hebben de idee van taalbeleid geadopteerd, maar in dat stadium is het blijven steken.

De analyse van het Hollandiabrede taalbeleid in paragraaf 5.4 laat zien dat het beleidsproces is te karakteriseren als voornamelijk top-down. Zowel de docenten als de onderwijsmanager zijn pas daadwerkelijk betrokken na de beleidsbepaling. Deze aanpak heeft het implementatieproces van deze onderwijsvernieuwing wellicht bemoeilijkt. Taalcoach Mies is in het team de belangrijkste probleemeigenaar, maar zij heeft geen sterke positie en voelt zich niet gesteund door het management. De onderwijsmanager, die een cruciale rol heeft in de aansturing van het docententeam, is bij de meeste fasen van het taalbeleidsproces niet of nauwelijks betrokken. Dat is een mogelijke verklaring voor het feit dat ze ten aanzien van taalbeleid geen 'transformatief leiderschap' laat zien. Ook bij de docenten ontbreekt het aan *ownership*. Zij spreken nergens over een gezamenlijke verantwoordelijkheid van taal- en vakdocenten of over de rol van een vakdocent in het kader van taalgericht vakonderwijs. In hun perceptie is de uitvoering van het taalbeleid vooral een zaak voor docenten met specialistische kennis op het gebied van Nederlands als eerste of tweede taal. Mogelijk spelen afwegingen van economische aard een rol zoals tijdgebrek, een hoge taakbelasting en veel roosterveranderingen. Daarnaast kan sprake zijn van psychologische afwegingen, zoals de vraag of de docenten wel in staat zijn om hun onderwijs vorm te geven conform de uitgangspunten van het taalbeleid en of die bij hun manier van lesgeven passen. In de hoofdstukken 6 tot en met 9 komen de opvattingen van de docenten aan de orde in relatie tot hun concrete handelen in de onderwijspraktijk. Daarmee wordt meer inzicht gegeven in de achterliggende motieven voor hun handelen.



## Hoofdstuk 6

# Nederlands spreken op school

*'Ik vind echt fijn dat moet Nederlands op school zijn. Maar we doen dat niet eigenlijk.'* (student Yasmine)

### 6.1 Inleiding

In het interview met taalcoach Mies in juni 2007 zegt zij het volgende:

Mensen moeten zich zó inspannen om de lessen te kunnen volgen, proberen zó goed hun best te doen. Mogen die dan niet even in de pauze in eigen taal wat aan iemand anders vertellen? Dat is toch ook een soort ontlading naar mijn idee. En daar ben ik dus ook iedere keer tegen in verweer gegaan. Dat wordt dus binnen Hollandia gezegd van: het mag niet. Ja, ik ben het er niet mee eens. En ik zeg er ook niks van als ik het op het plein zie. Nee, ik heb altijd het idee van: als ik met mijn vader praat, praat ik ook in het Gronings omdat die man heel moeilijk Nederlands praat en dat voelt goed. Dat hebben die mensen ook. (interview taalcoach Mies:3)

Uit deze opmerkingen van taalcoach Mies komt naar voren dat er op het Hollandia College een regel is die verbiedt dat er een andere taal dan Nederlands wordt gesproken. De regel heeft niet alleen betrekking op het taalgebruik in de klas, maar geldt ook in de pauzes en op het schoolplein. Mies geeft aan dat ze het met dat laatste niet eens is en studenten er ook niet op aanspreekt als ze buiten de klas de regel overtreden. Ze refereert daarbij aan persoonlijke ervaringen; zelf spreekt ze met haar vader ook Gronings en geen Nederlands.

Deze stellingname roept de vraag op hoe er op het Hollandia College wordt aangekeken tegen het Nederlands als instructietaal en voertaal. Om tot een antwoord op deze vraag te komen wordt allereerst in paragraaf 6.2 beschreven wat de achtergrond is van de regel dat er altijd Nederlands moet worden gesproken op deze onderwijsinstelling. Voor de beschrijving is gebruik gemaakt van documenten die op het intranet van de school staan. In paragraaf 6.3 wordt een sleutepisode beschreven en geanalyseerd. Het betreft een gedeelte van een les waarin enkele gebeurtenissen voorkomen die relevant zijn in relatie tot de vraag die in dit hoofdstuk centraal staat. Voor de identificatie van de betreffende episode is gebruik gemaakt van data voortkomend uit lesobservaties in de periode december 2006 tot april 2007. De analyse is mede op basis van beeldopnames tot stand gekomen. De paragrafen 6.4 en 6.5 presenteren de opvattingen van docenten en studenten ten aanzien van het gebruik van Nederlands en van de eigen taal. Hiervoor is gebruik gemaakt van data afkomstig uit de vragenlijsten en interviews die bij hen zijn afgenomen in de periode maart tot juli 2007. Paragraaf 6.6 schetst de ideologieën met betrekking tot de eigen taal,

Nederlands en integratie. De slotparagraaf 6.7 bevat een samenvatting en een aantal conclusies.

## 6.2 De regel ‘We spreken Nederlands’

Vanaf het jaar 2000 zijn er in toenemende mate signalen dat de taalvaardigheid Nederlands van veel studenten in het mbo in Nederland onvoldoende is om goed te kunnen functioneren in opleiding en werk. Er is sprake van grote uitval: in 2002 verlaat 43 procent van de studenten het mbo zonder diploma (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Taalproblemen worden gezien als een van de factoren die de hoge uitval veroorzaken (Haddad, 2001). In februari 2003 verschijnt op de onderzoeksinstelling de interne notitie ‘Taalbeleid in het Hollandia College’ (Hollandia, 2003). Deze notitie geeft de aanzet tot de ontwikkeling van taalbeleid op dit roc met als doel de ook daar bestaande taalproblemen het hoofd te bieden. In de notitie wordt niet expliciet gesproken over het spreken van Nederlands op school.

Kort voor het verschijnen van de notitie, half januari 2003, kondigt de voorzitter van het college van bestuur in een uitzending van de regionale televisiezender aan dat er op het Hollandia College voortaan alleen nog maar Nederlands zal worden gesproken. De argumentatie daarbij luidt dat instelling van deze regel zal leiden tot het beter spreken van Nederlands door bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse studenten. De achterliggende gedachte is dat dit een bijdrage kan leveren aan de oplossing van de taalproblemen.

Een jaar later wordt de regel vastgelegd in artikel 3 van het studentenstatuut van het Hollandia College, een document waarin de rechten en plichten van studenten zijn beschreven. Het statuut wordt op 1 juni 2004 vastgesteld door het college van bestuur. Artikel 3 ‘Regels over het onderwijs’ (Hollandia, 2004e:6) bevat de volgende passage:

### 3.11 Onderwijs in de Nederlandse taal

De les- en voertaal op de instelling is de Nederlandse taal, tenzij functioneel het voeren van een andere taal dan de Nederlandse gewenst is. Met de student in het beroepsonderwijs die de Nederlandse taal onvoldoende beheerst, kan in de onderwijsovereenkomst worden afgesproken dat er aanvullend onderwijs wordt gegeven.

De Nederlandse taal is de les- en voertaal, en daarmee dus formeel de enige taal die op de instelling wordt gesproken. De aanvulling ‘tenzij functioneel een andere taal dan de Nederlandse gewenst is’, laat enige ruimte voor interpretatie. Mogelijk worden hiermee lessen bedoeld in een van de moderne vreemde talen Engels, Spaans, Duits of Frans, die ook op het Hollandia College worden gegeven. De zinsnede kan ook betrekking hebben op studenten die de taal onvoldoende beheersen en aan wie aanvullend onderwijs kan worden gegeven. Hoe een en ander invulling kan krijgen, wordt niet gespecificeerd. De modaliteit ‘kan’ is voor meerdere interpretaties vatbaar: een faciliteit die de studenten wordt geboden of de verplichting aanvullend onderwijs te volgen?

In diezelfde periode wordt er op het Hollandia College gewerkt aan de formulering van een gedragscode. In het najaar van 2003 nemen zo’n zevenhonderd studenten en personeelsleden deel aan gesprekken in het kader van de te ontwikkelen code. In juni

2006 wordt de gedragscode uiteindelijk definitief vastgesteld na instemming van de medezeggenschapsraad.

De gedragscode (Hollandia, 2006b:1-2) noemt de volgende kernwaarden als uitgangspunt: respect en gemeenschapszin, vertrouwen en veiligheid, verantwoordelijkheid, professionaliteit en integriteit. Deze kernwaarden hebben tot in totaal drieëntwintig afspraken geleid. Een van de afspraken in het kader van vertrouwen en veiligheid is: 'We communiceren duidelijk; we spreken Nederlands.' De betreffende passage uit de gedragscode (Hollandia, 2006b:2) luidt als volgt:

#### Vertrouwen en veiligheid

Iedereen is verantwoordelijk voor de fysieke en sociale veiligheid op school. Veiligheid is een wezenlijke voorwaarde om succesvol te kunnen leren en werken. We zorgen ervoor dat we zelf te vertrouwen zijn en nemen anderen serieus. Geweld, pesten, intimidatie, discriminatie en/of bedreiging worden niet getolereerd. Het spreekt vanzelf dat wapens en drugs verboden zijn.

Vertrouwen en veiligheid leiden tot de volgende afspraken:

- We spreken met elkaar en niet over elkaar; we roddelen niet over elkaar.
- We beheersen ons bij ruzie of onenigheid. We zoeken op een professionele manier naar oplossingen. We praten het uit, eventueel met de hulp van derden.
- We liegen of bedriegen niet.
- We communiceren duidelijk; we spreken Nederlands.
- We gaan zorgvuldig om met de privacy van anderen.
- We scholen niet samen op een manier waardoor anderen zich geïntimideerd voelen.
- We houden rekening met de gevoelens van anderen.
- We houden ons aan de veiligheidsvoorschriften.
- Als we iets weten, waardoor anderen gevaar lopen, melden we dat aan onze leidinggevende, begeleider of vertrouwenspersoon

In de tekst staat verder dat de code van toepassing is voor alle studenten en personeelsleden en geldt in alle gebouwen en aanpalende terreinen of pleinen van het Hollandia College. Daarnaast is de code ook van toepassing tijdens georganiseerde buitenschoolse activiteiten en verder voor iedereen die zich bevindt in een Hollandia-locatie, ook al is hij of zij geen student of personeelslid. De regel met betrekking tot het spreken van Nederlands is daarmee niet beperkt tot onderwijsleersituaties in en buiten de school, maar heeft betrekking op alle vormen van interactie die plaatsvinden in en rond de schoolgebouwen. Achtergrond van de regel is in dit geval niet het perspectief van taalverwerving, maar de opvatting dat het spreken van een andere taal dan het Nederlands het gevoel van vertrouwen en veiligheid ondermijnt. Een dergelijke verschuiving van perspectief wordt ook gesignaleerd in Gogolin en Kroon (2000) waar eveneens verschillende perspectieven onder de oppervlakte zitten en een verborgen agenda doorslaggevend is voor hetgeen er in de praktijk gebeurt.

De argumentatie dat het niet spreken van de dominante meerderheidstaal het gevoel van veiligheid en vertrouwen ondermijnt, kan geplaatst worden in een algemener patroon van strategieën. Blackledge (2005) komt na een analyse van het discours op het gebied van immigratie, asielzoekers, vluchtelingen en minderheidstalenbeleid in de Britse pers, tot twaalf argumentatiestrategieën die regelmatig voorkomen. Dergelijke strategieën, *topoi* genaamd, beschrijft Van Dijk (geciteerd in Blackledge, 2005:68) als 'the common-sense reasoning typical for specific issues', en 'the most typical elements of the argumentative and persuasive nature of debates on immigration, integration, and the multicultural society.' Bij het *topos of danger or threat* luidt de

onderliggende redenering dat in het geval van specifieke gevaren of dreigingen er iets moet worden gedaan om deze te voorkomen. Het niet spreken van de dominante meerderheidstaal, kan worden gerepresenteerd als een bedreiging voor de sociale cohesie of, zoals hier het geval is, als een ondermijning van het gevoel van veiligheid en vertrouwen.

In de gedragscode (Hollandia, 2006b:2) staat: 'We communiceren duidelijk; we spreken Nederlands.' Deze regel bestaat uit twee mededelingen in twee hoofdzinnen door een puntkomma gescheiden. De puntkomma geeft aan dat er een duidelijk verband tussen de twee mededelingen is. De tweede zin kan worden opgevat als een voorbeeld: we communiceren duidelijk en dat betekent onder andere dat we Nederlands spreken. Ook kan de tweede mededeling gelezen worden als een voorwaarde: je kunt alleen duidelijk communiceren door Nederlands te spreken.

In de gedragscode wordt de instelling beschouwd als een groep waarvan de leden een aantal afspraken met elkaar maken. De afspraken zijn geformuleerd in regels die beginnen met het persoonlijk voornaamwoord 'we'. Er is hier sprake van een wij-inclusief: de regels zijn bedoeld voor de schrijver en de lezer. Het gebruik van dit collectieve 'we' (Rastall, 2003) kadert de groepsgrenzen af: wie bij de groep hoort, houdt zich aan de regels.

De regel met betrekking tot het verplicht spreken van Nederlands neemt binnen het totaal van drieëntwintig afspraken een aparte positie in. Voor Nederlandstalige autochtone studenten is het Nederlands naast de schooltaal ook de thuistaal en zij spreken in het algemeen hoofdzakelijk Nederlands. Daarmee is deze regel vooral geformuleerd vanuit het perspectief van de autochtone, Nederlandstalige spreker en alleen bedoeld voor degenen voor wie het Nederlands niet de thuistaal is. Dat betekent dat 'we' in deze regel anders dient te worden geïnterpreteerd dan in de overige tweeëntwintig afspraken en er hier in feite sprake is van een wij-exclusief. De autochtone taalgebruiker en 'zijn groep' spreken immers altijd Nederlands, degenen voor wie de regel is bedoeld, doen dat niet. De boodschap is in dat geval: als jullie erbij willen horen, moeten jullie Nederlands spreken. Rastall (2003) spreekt in dit verband van een *clan of tribal we*, dat verwijst naar een subgroep in de collectiviteit waarmee de schrijver wil worden geassocieerd. Hij maakt daarbij het volgende nadere onderscheid:

There seems to be a further socio-political distinction between 'we and non-we', i.e. between those with whom we consider ourselves associated and those who are excluded. (...) There is a connotation of approval of those covered by we and disapproval of the non-we, which may have disturbing overtones. (Rastall, 2003:52-53)

Bij de onderlinge verbondenheid tussen de leden van de wij-groep hoort ook een positieve connotatie ten aanzien van dat lidmaatschap. Degenen die er niet bij horen, worden niet alleen buitengesloten, maar er is ook sprake van nadrukkelijke afkeuring ten aanzien deze groep. Dat betekent dat de betreffende regel in de gedragscode een dubbele lading heeft en er tegenover dit 'wij' een 'zij' staat.

De afspraken uit de gedragscode zijn voor de studenten gecompriëerd tot tien regels op een boekenlegger. Regel 10 op de boekenlegger luidt: 'We spreken Nederlands op school.' Er is hier sprake van een reductie in tweeërlei opzicht. Ten eerste bestaat de gedragscode uit drieëntwintig regels, waar de regel met betrekking tot het spreken van Nederlands er een van is. Deze regel wordt dermate belangrijk geacht dat

hij in de tekst op de boekenlegger is opgenomen. Daarnaast is de regel zelf teruggebracht van twee zinnen naar één zin. Daarbij is niet het eerste deel ‘We communiceren duidelijk,’ overgebleven, maar het tweede: ‘We spreken Nederlands op school.’ Met de beperking van het begrip ‘duidelijk communiceren’ tot ‘het spreken van Nederlands,’ is dat laatste geen voorbeeld of voorwaarde meer, maar wordt het een regel op zich.

Het voorgaande betekent dat de regel dat er steeds Nederlands moet worden gesproken, zowel betrekking heeft op de instructietaal in de lessen als op de omgangstaal in en buiten de lessen. De tekst op de breed verspreide boekenlegger maakt duidelijk dat het spreken van Nederlands binnen de gedragscode van de onderzoeksinstelling als een belangrijke regel dient te worden beschouwd. De regel wordt vanuit twee verschillende perspectieven gemotiveerd. Bij de introductie ervan luidt de motivatie dat het spreken van Nederlands bijdraagt aan de taalverwerving van studenten. De regel is in dat geval ingesteld ten behoeve van studenten voor wie het Nederlands niet de thuistaal is. In een later stadium wordt de regel vastgelegd in de gedragscode met de argumentatie dat het spreken van Nederlands bijdraagt aan gevoelens van vertrouwen en veiligheid. Deze argumentatie is geformuleerd vanuit het perspectief van de autochtone Nederlander en ten behoeve van diens gevoelens van vertrouwen en veiligheid. Er zit tevens een andere boodschap achter in termen van een wij-zij-denken: wie erbij wil horen, spreekt Nederlands en het spreken van andere talen wordt afgekeurd.

Zoals eerder in paragraaf 5.3 is aangegeven, heeft het probleem van onvoldoende taalvaardigheid Nederlands van studenten op het Hollandia College geleid tot twee soorten uitwerkingen: in taalbeleidsdocumenten en in een gedragsregel. Tabel 6.1 illustreert de onderliggende verschillen in doelgroep en oplossingen.

Tabel 6.1: Doelgroep en oplossingen in de taalbeleidsdocumenten en de gedragsregel

	Doelgroep	Oplossingen
Taalbeleidsdocumenten	Autochtone en allochtone studenten	Op docentenniveau
Gedragsregel	Allochtone studenten	Op studentenniveau

De taalbeleidsdocumenten van het Hollandia College richten zich op zowel autochtone als allochtone studenten, terwijl de gedragsregel alleen voor allochtone studenten geldt. Autochtonen spreken immers nagenoeg altijd (een variëteit van het) Nederlands. De oplossingen voor het probleem worden in de taalbeleidsdocumenten gezocht op het niveau van de docenten, terwijl de gedragsregel zich hoofdzakelijk richt op (allochtone) studenten.

### 6.3 Sleutelepisode ‘I don’t know’

Deze paragraaf presenteert de beschrijving en analyse van een sleutelepisode met betrekking tot de regel ‘We spreken Nederlands.’



### Beschrijving

Op vrijdagochtend 12 januari 2007 observeert de onderzoeker het eerste blokuur van een *skills*- of praktijkles van docent Jan aan de helft van groep GH.6sb. In de *skills*-lessen worden praktische vaardigheden aangeleerd, zoals het opmaken van een ziekenhuisbed en het wassen van een zorgvrager. De lessen worden gegeven in een praktijklokaal, een grote lichte ruimte die qua inrichting een combinatie is van een ziekenhuiszaal en een lesruimte. Voor de grote ramen in een van de zijwanden staan vier opgemaakte ziekenhuisbedden waarin levensgrote mannelijke en vrouwelijke poppen gekleed in pyjama liggen. Elk bed kan van de rest van de ruimte worden afgescheiden door middel van gordijnen. Aan de tegenoverliggende wand bevindt zich een aanrecht met kastjes, waarin attributen zitten die nodig zijn bij de verzorging van patiënten, zoals waskommen en handdoeken. Ook staat er tegen de wand een vijfde bed. In het midden van de ruimte vormen meerdere aaneengesloten tafeltjes samen een langwerpige tafel waaraan de studenten tegenover elkaar zitten. Voor de docent is er een plaats aan het uiteinde met daarachter een verrijdbaar whiteboard. Voor de les van vandaag staan achter het bord een aantal voorwerpen klaar: een rolstoel, een looprek, een rollator en krukken.

Als de les begint, zijn zeven studenten aanwezig: Hosita, Karima, Bonita, Anansa, Annelies, Gregoros en Daya. Na twaalf minuten komen Berny, Mabinthi, Sophie en Rosa binnen. Mabinthi en Sophie gaan voorin de klas zitten. Docent Jan maakt geen opmerkingen over het feit dat de studenten te laat zijn.

Als de les een kwartier bezig is, moeten de studenten in groepjes een opdracht maken uit het blokboek. Er is een nieuwe periode, of nieuw blok, begonnen wat betekent dat er wordt gewerkt uit een nieuw boek. Omdat een aantal studenten het boek niet heeft opgehaald bij de coach, gaat Jan even het lokaal uit om nog een aantal boeken te halen. De studenten gaan in groepjes aan het werk. Daya, Mabinthi, Sophie en Rosa zitten helemaal vooraan en vormen een groepje. Bonita, Gregoros en Karima vormen een ander groepje. Bonita en Gregoros bespreken samen hardop een vraag over transpiratie. In het groepje met Mabinthi leest ieder voor zich de opdracht. Mabinthi leest hardop: ‘Sputum ... sputum.’ Dan spreekt ze Gregoros aan en volgt het volgende gesprek:

- Mabinthi: Gregoros, {geroezemoes} sputum is?  
 Gregoros: Wat?  
 Mabinthi: Sputum.  
 Gregoros: I don't know. (Mabinthi glimlacht, MvK)  
 Onbekend: (op vermanende toon, MvK) Eej, eej ... English!  
 Sophie: [...] comme ça  
 Gregoros: Ik weet echt niet. Vraag maar.

Zodra docent Jan weer terug is in de klas, vraagt Mabinthi hem wat ‘sputum’ betekent en volgt er een korte uitleg. Als Jan de blokboeken gaat uitdelen, legt Mabinthi in het Frans aan Rosa uit wat sputum betekent. Ze maakt eerst een braakbeweging en Rosa vraagt:

- Rosa: [...] cracher?  
 [...] rochelen?  
 Mabinthi: [...] cracher comme [...]  
 [...] rochelen zoals [...]

De rest van de conversatie is onverstaanbaar, maar lijkt ook Frans te zijn. Even later buigen Mabinthi en Rosa zich weer over de opdracht. Jan is gaan zitten op een meter afstand van het groepje met Mabinthi, Sophie en Rosa die over hun boek gebogen zitten; ze spreken niet. Dan vraagt Mabinthi aan Jan om verduidelijking van de opdracht: het beschrijven van ervaringen met zorgvragers die braken of sputum opgeven. Jan leest de opdracht voor en Mabinthi geeft antwoord. Even later vraagt ze aan Jan hulp bij de volgende opdracht. Sophie en Marie kijken afwisselend in hun boek en om zich heen. Af en toe schrijven ze kort iets op om vervolgens achterover te leunen. Als Jan even later opstaat, verzucht Mabinthi dat het blokboek erg onduidelijk is. Jan loopt rond in de klas en hoort het niet. Als hij weer gaat zitten, stelt Mabinthi hem een volgende vraag die hij beantwoordt. Als Jan even later weer opstaat en een paar meter wegloopt, begint Rosa in het Frans tegen Mabinthi te praten en ontstaat er een gesprek. Als Jan weer terugkomt, blijft Mabinthi doorpraten. Ze kijkt in de richting van docent Jan, maar deze reageert niet. Daarop beginnen Mabinthi en Rosa te lachen, maar ook dat negeert Jan. Als hij naar een ander groepje loopt, buigt het tweetal zich weer over de opdracht. Sophie zegt: 'Is beetje moeilijk.' Ze kijkt om zich heen naar het groepje naast haar. Even later gaat ook Mabinthi achterover zitten. Een van de vragen in de opdracht luidt: 'Bedenk bij welke hulp de zorgvrager zich het meest gesteund kan voelen door jouw hulp' (Hollandia, 2006a:17). Rosa vraagt aan Sophie wat 'gesteund' betekent en wijst daarbij naar de zin in de opdracht.

- Rosa: gesteund?  
 Sophie: gesteund ... assister ... assister  
           *gesteund ... helpen ... helpen*  
 Mabinthi: assister, assistez- moi  
           *helpen, help mij*

Docent Jan gaat weer voor de groep staan en begint met een klassikale bespreking van de vragen, die betrekking hebben op de ervaringen van studenten met het braken van een zorgvrager en hoe te handelen. In het tien minuten durende gesprek is Jan veel zelf aan het woord en luisteren de studenten. Af en toe stelt Jan een vraag of vraagt een van de studenten iets. De sfeer is rustig en prettig.

Na het bespreken van de opdrachten demonstreert docent Jan het correcte gebruik van een rolstoel. Tijdens de demonstratie die circa twaalf minuten duurt, vertelt Jan onder meer hoe je een stoep op en af gaat en waarmee je rekening moet houden in het verkeer. Hij ondersteunt zijn woorden met gebaren en handelingen. De studenten luisteren aandachtig en af en toe geeft iemand een kort antwoord op een vraag van Jan. Tegen het eind van de demonstratie komt Izaline binnen. Jan reageert daar niet op, maar maakt zijn verhaal gewoon af. Als vervolgens Mabinthi en Daya aan de beurt zijn om te laten zien hoe je met een rolstoel omgaat, verslapt de aandacht van de andere studenten. Sophie en Rosa praten hardop in het Frans waarbij ze tussendoor moeten lachen. Hun blikken zijn niet gericht op de demonstratie en ook de gebaren die ze met hun armen maken, wijzen erop ze het niet over de les hebben. Slechts losse woorden van Sophie zijn te verstaan: 'jacket [...] ils ne sont pas bon [...] que bien.' Ze maakt een gebaar alsof ze een capuchon opzet. Terwijl Gregoros vraagt hoe je op een helling moet lopen met een rolstoel en Jan hem antwoord geeft, praten Sophie en Rosa door in hoorbaar, maar onverstaanbaar Frans met een duidelijk Afrikaans accent. Dan is de demonstratie afgelopen en klinken de stemmen van meer-

dere studenten door elkaar. Izaline en Hosita spreken Papiamentu. Als Jan met stemverheffing vraagt of er nog vragen zijn, krijgt hij geen antwoord en wordt er nog steeds door iedereen doorgepraat. Daarop spreekt Jan Izaline aan die een mandarijn zit te eten.

Jan: Izaline, er wordt niet gegeten tijdens de les.

Izaline: Dat is geen eten.

Jan: Wat is dat dan?

Izaline: Een mandarijn.

Jan: Ja, dat is toch eten. Het is niet prettig als er tijdens de les gegeten wordt. Dat zijn de regels: we eten niet tijdens de les.

Terwijl Jan Izaline aanspreekt, praat Sophie hoorbaar door in het Frans. Dan kondigt Jan het volgende lesonderdeel aan en wordt het weer stil in de klas. Jan demonstreert het lopen met een kruk, met een rollator en met een looprek en de aandacht van de studenten is weer terug.

### Analyse

Docent Jan is even de klas uit en Mabinthi vraagt Gregoros naar de betekenis van het woord ‘sputum’. Als Gregoros reageert met de Engelse standaardfrase ‘*I don’t know*’, valt dat een andere student op, die direct reageert met de kreet: ‘Eej English!’ Sophie reageert in nauwelijks verstaanbaar Frans. Gregoros corrigeert zich vervolgens door in het Nederlands te zeggen dat hij het echt niet weet. Op het feit dat Sophie iets in het Frans zegt, reageert geen van de studenten.

Als docent Jan weer terug in de klas is, stelt Mabinthi haar vraag nogmaals aan hem en Jan geeft uitleg. Rosa heeft kennelijk nog niet begrepen wat ‘sputum’ betekent want Mabinthi legt het haar uit met gebaren en een korte betekenisonderhandeling in het Frans. Een gemeenschappelijke vreemde taal ondersteunt hier het onderwijsleerproces. Docent Jan deelt op dat moment boeken uit en heeft niets gemerkt van de uitleg.

Mabinthi, Sophie en Rosa kunnen niet echt met de opdracht uit de voeten. Mabinthi zegt dat ze het blokboek erg onduidelijk vindt en ook Sophie geeft even later aan dat het een beetje moeilijk is. Docent Jan lijkt deze signalen niet op te vangen, in ieder geval doet hij er niets mee. Zodra hij enigszins uit hun buurt is, beginnen Mabinthi en Sophie een gesprek in het Frans. Wat ze zeggen is niet verstaanbaar. Gezien hun eerdere signalen dat ze de opdracht niet begrijpen en het feit dat ze op geen enkele moment in het boek kijken, is het aannemelijk dat het gesprek niet over de lesstof gaat. De manier waarop ze reageren als Jan weer terugkomt, bevestigt dat vermoeden. Ze stoppen op dat moment weliswaar niet met praten, maar peilen wel Jans reactie. Als hij hun praten negeert, beginnen ze te lachen.

Op een later moment in de les als de aandacht is verslapt, spreken Sophie en Rosa over een jas. Er zijn slechts enkele losse woorden en flarden van het gesprek te verstaan, maar mogelijk gaat het over een geschikte jas in de Nederlandse winter. Op dat moment is het Frans niet de enige vreemde taal die er wordt gesproken: Izaline en Hosita praten met elkaar in het Papiamentu. In de ontstane chaotische situatie, waarin alle studenten deels in eigen taal door elkaar praten en Jan de aandacht kwijt is, moet hij iets doen om de groep tot de orde te roepen. Hij spreekt dan Izaline aan,

echter niet op het feit dat ze Papiamentu praat, maar op een andere regel: het is verboden te eten in de klas.

Uit deze episode blijkt dat docent Jan vrij soepel met gedragsregels omgaat. Zoals hij studenten niet aanspreekt op het feit dat zij te laat komen, zegt hij ook niets over het spreken van een andere taal dan het Nederlands, hoewel dit herhaaldelijk voorkomt en duidelijk hoorbaar is. In zijn algemeenheid is er sprake van een prettige sfeer in de les. Zelfs als de studenten lang moeten luisteren, blijven zij merendeels betrokken bij de les. Wanneer de situatie Jan uiteindelijk dwingt om studenten tot de orde te roepen, wijst hij een van hen op een andere regel: het is niet toegestaan om te eten tijdens de les.

De hiervoor beschreven voorvallen staan niet op zich. Uit de veldaantekeningen die tijdens de lesobservaties zijn gemaakt, blijkt dat het op meerdere momenten tijdens verschillende lessen voorkomt dat studenten met elkaar spreken in een andere taal dan Nederlands. Tabel 6.2 geeft een overzicht van deze momenten, waarbij de cijfers in de kolom 'Frequentie' verwijzen naar het aantal keren dat er tijdens de betreffende les een notitie van is gemaakt.

Tabel 6.2: Andere talen in de les naar taal, studenten, datum, vak, docent en frequentie

Taal	Studenten	Datum	Vak	Docent	Frequentie
Papiamentu	Izaline, Hosita	11.01.2007	Nederlands	Asha	2
Berber	Yasmine, Noura				1
Engels	Gregoros	12.01.2007	<i>Skills</i>	Jan	1
Frans	Sophie, Mabinthi, Rosa				4
Papiamentu	Izaline, Hosita				1
Lingala	Rosa	18.01.2007	Nederlands	Asha	1
Frans	Sophie, Mabinthi, Rosa				4
Frans	Berny	25.01.2007	Nederlands	Asha	1
Berber	Karima, Noura	01.02.2007	Nederlands	Asha	2
Papiamentu	Izaline, Hosita				3
Papiamentu	Izaline, Hosita	01.02.2007	Vaktheorie	Irene	1

Tabel 6.2 laat zien dat het Engels niet tot de talen behoort waarvan de studenten in deze groep zich tijdens de lessen regelmatig bedienen. Mogelijk verklaart dat de reactie 'Eej English!' in de beschreven sleutepisode. Het gebruik van een Engelse standaardfrase die waarschijnlijk iedereen begrijpt, valt kennelijk op. Dit in tegenstelling tot het frequente gebruik van andere talen die niet iedereen begrijpt. Immers op geen van bovenstaande momenten in de geobserveerde lessen reageren de studenten op elkaar wanneer er een andere taal dan Nederlands wordt gesproken. Voor hen is het kennelijk een gegeven dat er tijdens lessen gebruik wordt gemaakt van een (voor sommigen) gemeenschappelijke vreemde taal.

Het is in de geobserveerde lessen aan deze groep lang niet in alle gevallen duidelijk waarover de betreffende studenten spreken. In de beschreven sleutepisode heeft het spreken van een andere taal dan Nederlands in enkele gevallen de functie van opheldering: de uitleg van een begrip aan een medestudent. Daar is ook sprake van in de les Nederlands van 25 januari 2007 als Karima aan docent Asha vraagt wat het

woord ‘indicatie’ betekent. Terwijl de docent de betekenis uitlegt, zegt Berny het volgende tegen Yasmine:

Waar je moet gaan. Les indications (de aanwijzingen, MvK). En wat je moet doen, denk ik. (student Berny, genoteerd in logboek 25-1-2007)

Voor de Kameroense Berny en de Marokkaanse Yasmine is het Frans een gemeenschappelijke taal, die hier wordt gebruikt om een woordbetekenis te verklaren.

In de beschreven sleutepisode spreken studenten ook over niet-lesgerelateerde onderwerpen. Dat is eveneens het geval in de les vaktheorie van 1 februari 2007 wanneer Izaline en Hosita praten over een acceptgiro die Hosita heeft gekregen van de administratie.

Op basis van de observaties kan worden vastgesteld dat door de studenten kennelijk gemakkelijk voorbij wordt gegaan aan de regel dat er altijd Nederlands moet worden gesproken. Dat sluit aan bij Bourne (2000:63-81) die laat zien dat tweetaligheid onderdeel is van het schoolleven en het leren op school bij studenten met een meertalige achtergrond, ongeacht of dat officieel wordt geaccepteerd of niet. Verder komt uit de observaties naar voren dat geen van de docenten de studenten wijst op de regel inzake het spreken van Nederlands, daar waar ze hen wel op andere regels aanspreken. In de sleutepisode kiest docent Jan niet voor eentaligheid als principe om de vanzelfsprekende orde van het onderwijs te herstellen, zoals een leerkracht in Kroon en Sturm (1996) wel doet. In het door hen beschreven incident spreekt de docent een leerling aan op het feit dat zij Turks spreekt, terwijl zij ook andere schoolregels heeft overtreden: de regels van een kringgesprek, klikken en fluisteren in gezelschap. Het gegeven dat docent Jan en zijn collega’s de studenten niet aanspreken op het spreken van andere talen dan Nederlands, is een indicatie dat zij handhaving van deze regel minder belangrijk vinden.

## 6.4 Opvattingen van docenten over Nederlands spreken

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de vraag hoe de docenten aankijken tegen de regel dat er te allen tijde Nederlands moet worden gesproken op het Hollandia College. Eerst komen de percepties in beeld die de docenten hebben ten aanzien van deze regel en van schoolregels in het algemeen. Vervolgens wordt besproken op welke manieren docenten de regel nuanceren. De paragraaf eindigt met enkele afrondende conclusies.

In de vragenlijst aan de docenten is gevraagd naar hun reactie op de stelling dat studenten op school altijd Nederlands behoren te spreken. Tabel 6.3 geeft de reacties weer.

Tabel 6.3: Reacties van docenten op de stelling over Nederlands spreken door studenten

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Studenten behoren op school te allen tijde alleen Nederlands te spreken.			Wilma	Irene Sonja Mies		Aron Asha Anja Jan Nynke	

Tabel 6.3 laat zien dat drie docenten een middenpositie kiezen ten opzichte van de stelling en dat docent *skills* Wilma neigt naar oneens. De overige vijf docenten geven aan het volledig eens te zijn met deze stelling. Docent *skills* Jan geeft daarvoor de volgende motivatie:

We zijn in Nederland, we praten Nederlands en mijn ervaring is dat er wel eens conflicten zijn ontstaan, doordat een groep anderstalig ging praten en anderen zich bedreigd voelden. Of die zeggen: je weet niet waar het over gaat. Of: ze hebben het over ons. En dat is niet goed voor de groepsvorming. We spreken Nederlands en ik denk dat het ook een doelstelling is, dat mensen juist dat Nederlands moeten leren praten. In de praktijk kan je ook niet een andere taal spreken. (met 'praktijk' wordt de beroepspraktijk bedoeld, MvK) (interview docent *skills* Jan:3)

Jans reactie weerspiegelt de twee verschillende perspectieven die in paragraaf 6.2 al naar voren zijn gekomen als motivatie van de regel. De motivatie vanuit de gedragscode, versterking van gevoelens van vertrouwen en veiligheid, lijkt daarbij te overheersen. Ook Jan gebruikt het wij-exclusief in zijn argumentatie: we praten Nederlands. Als tweede argument noemt Jan het leren spreken van Nederlands, ondersteund door de redenering dat ook de beroepspraktijk eist dat er Nederlands wordt gesproken. Deze laatste argumentatie kan geduid worden als het *topos of authority* (Blackledge, 2005). Dit topos is gebaseerd op de argumentatie dat iets goed of fout is, wanneer een persoon met autoriteit zegt dat het goed of fout is. Hier luidt het argument dat studenten Nederlands moeten spreken op school, omdat de beroepspraktijk dit ook eist. Jan nuanceert zijn standpunt als hem wordt gevraagd of hij een onderscheid ziet tussen onderwijsleersituaties en overige interactiesituaties binnen de school

Int: En als het gaat om Nederlands spreken op school, beperkt zich dat tot de les of moet het overal op school?

Jan: Nou, nee dat studenten buiten de lessen ... Daar kan ik me verder niet mee bemoeien als docent. Ik vind dat beperkt tot mijn groep. In mijn klas vind ik dat Nederlands gesproken moet worden maar wat ze in de pauze doen op de gang of buiten? Ja, wie ben ik om daar iets van te zeggen? Ik kan moeilijk zeggen: Joh, praat Nederlands. Ik geef het altijd wel aan. Je bent op een Nederlandse school dus houd je gewoon aan je Nederlands. Maar dat gebeurt niet. Maar ja, ik spreek mensen daar niet op aan als ik een groep op de gang zie praten in een andere taal. (interview docent *skills* Jan:3)

Als studenten in de pauzes of op de gangen geen Nederlands spreken, is dat volgens Jan niet zijn zaak; als docent blijft de regel wat hem betreft beperkt tot zijn lessen. Desgevraagd zegt hij studenten er in de lessituatie ook op aan te spreken:

Int: Maar in de les spreek je ze er wel op aan?

Jan: Ja, absoluut.

Int: En hoe reageren ze daarop?

Jan: Nou, ze weten het. Dus als je daar duidelijk in bent als docent, dan weten ze dat. (interview docent *skills* Jan:3)

Docent Nederlands Asha vindt dat de studenten gewoon Nederlands moeten spreken en ook zij zegt dat ze hen, indien nodig, hierop corrigeert. Ze motiveert dat als volgt:

Ik vind dat heel belangrijk want je zit op een Nederlandse school, op een Nederlandse opleiding. En ik vind het ook niet sociaal of netjes. (interview docent Nederlands Asha:3)

Omdat er sprake is van een Nederlandse school en een Nederlandse opleiding, is het voor Asha vanzelfsprekend dat de betreffende taal Nederlands is. Het spreken van Engels of Papiamentu is in haar ogen niet normaal. Daarmee ziet zij het onderwijs als een monolinguale situatie. Verder beschouwt Asha overtreding van de regel als schending van een fatsoensregel, te vergelijken met fluisteren in gezelschap; ook dat wordt in zijn algemeenheid beschouwd als niet ‘sociaal’ of ‘netjes’.

De uitspraken van Jan en Asha komen niet overeen met de observaties in de sleutel-episode en andere geobserveerde lessen. In tegenstelling tot wat deze docenten in de interviews zeggen, spreken zij in de betreffende lessen de studenten niet aan op het gebruiken van een andere taal dan Nederlands.

Ook alle andere docenten zijn van mening dat er in de lessen altijd Nederlands moet worden gesproken en zij motiveren dit vanuit het oogpunt van taalverwerving:

Ja, ja, dat moet ook, vooral niveau 1 en 2. Als je het hebt over die groep die jij hebt gevolgd. (bedoeld wordt groep GH.6sb, MvK). Dat zijn taalzwakke leerlingen natuurlijk en hoe leer je Nederlands? Door het te spreken, niet uit boeken. Ja, ook natuurlijk, maar ik heb het vooral geleerd door te spreken en te luisteren naar de anderen. Zo leer je taal. (interview coach Aron:3)

Ik ben het er wel helemaal mee eens. Want hoe meer Nederlands je spreekt, hoe meer je oefent. Ik bedoel hoe meer gelegenheid je hebt om te oefenen. (interview taalbeleids-coördinator Nynke:5)

Ik begrijp wel waarvandaan het komt dat er gezegd wordt: er moet Nederlands gesproken worden op school. Omdat ja, de beheersing van de Nederlandse taal natuurlijk niet echt goed is. (interview docent *skills* Wilma:4)

Uit de reacties van alle docenten blijkt dat zij zich bewust zijn van het bestaan van de regel. Ze geven ook aan dat ze het ermee eens zijn en kiezen daarbij verschillende perspectieven. Bij Jan ligt de nadruk op gevoelens van vertrouwen en veiligheid. Asha zegt iets soortgelijks, maar duidt dit in termen die refereren aan fatsoen: het is niet ‘netjes’ als je een andere taal spreekt. De overige docenten noemen als argument taalverwerving. Deze motivaties van de docenten sluiten aan bij de twee perspectieven die bij de bespreking van de achtergrond van de regel in paragraaf 6.2 naar voren zijn gekomen. Uit de sleutelepisode blijkt echter dat bewustzijn en argumentatie bij docenten niet vanzelfsprekend tot handhaving van de regel leiden.

De vragenlijst die de docenten is voorgelegd, bevat twee stellingen over gedragsregels in het algemeen. De stellingen en de reacties zijn weergegeven in tabel 6.4.

Tabel 6.4: Reacties van docenten op stellingen over gedragsregels

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Onze opleiding heeft duidelijke gedragsregels.					Aron Irene Sonja Mies	Anja Asha Jan Wilma	
Ons team heeft duidelijke afspraken over naleving van de vastgestelde gedragsregels.			Aron Wilma Mies	Anja Sonja	Irene Jan	Asha	

Een gemiddelde score van 4.5 bij de eerste stelling 'Onze opleiding heeft duidelijke gedragsregels' laat zien dat de docenten het eens zijn over het feit dat er duidelijke regels zijn. Dat sluit aan bij het gegeven dat ze allen op de hoogte zijn van de regel met betrekking tot het spreken van Nederlands. De docenten zijn met een gemiddelde score van 3.1 echter minder eensgezind over de tweede stelling 'Ons team heeft duidelijke afspraken over naleving van de vastgestelde gedragsregels'. Dat kan erop duiden dat er in de perceptie van docenten heel verschillend met handhaving van regels wordt omgegaan. In ieder geval geeft het aan dat er ruimte is voor persoonlijke interpretatie ten aanzien van handhaving van de regels. Docenten nuanceren de regel dat er alleen Nederlands mag worden gesproken op twee manieren. Zij wijzen erop dat een andere taal een ondersteunende functie kan hebben in het onderwijs. Daarnaast maken ze een onderscheid tussen interactie die plaatsvindt in onderwijsleersituaties en daarbuiten. Hieronder wordt nader ingegaan op die nuanceringen van de regel door docenten.

Docent *skills* Wilma, coach Sonja en taalcoach Mies geven aan dat het in lessen aan beginnende tweedetaalleerders soms effectief kan zijn om snel iets uit te leggen in het Engels of uit te laten leggen door een andere student in de eigen taal.

In de *skills*es die ik geef, wil ik inderdaad dat er Nederlands wordt gesproken, maar als er iemand is die de Nederlandse taal nog zo slecht spreekt dat iemand anders door het te vertalen in welke taal dan ook, het sneller eventjes duidelijk kan maken, en iemand door kan met zijn leerproces, vind ik dat op dat moment belangrijker dan dat Nederlands. Zonder uit het oog te verliezen dat het Nederlands uiteindelijk belangrijk wordt als je op de werkvloer staat. (interview docent *skills* Wilma:4)

Bij de *git'ers* (studenten geïntegreerd traject, MvK) kan ik snel in actie komen door het even uit te leggen in het Engels. Dan kunnen we elkaar volgen en dan doe ik dat, ja. Dat hoeft niet, of dat mag niet (Sonja praat zachtjes, MvK), maar het komt me goed uit soms. (...) Als ik nou iets uitleg en er zitten twee Antillianen. Misschien heeft de eerste me al goed begrepen en de tweede kan het niet even snel volgen. Als dan de ene student het in twee woorden in het Antilliaans kan uitleggen en we kunnen weer verder, ga ik daar niet moeilijk over doen. (interview coach Sonja:2-3)

In de les vind ik dat prima. Alleen, we hebben nu bijvoorbeeld ook weer de A1-groep (taalniveau A1, MvK) in huis en soms kan je iets niet duidelijk maken. Dat kan gewoon niet. Dan heb je al van alles geprobeerd met mimiek, met synoniemen, en je hebt niet net een afbeelding voorradig. Nou dan gebeurt het wel eens dat ze even vertalen. En dan denk ik van: nou als iemand het dan weet, *so what?* Maar de regel is van: geen eigen taal spreken in de groep. (interview taalcoach Mies:3)

Het gebruik van de eigen taal van de studenten of een gemeenschappelijke vreemde taal in een ondersteunende functie binnen het onderwijsleerproces komt in verschillende didactische handboeken aan de orde. Volwassen anderstalige leerders kennen vaak wel de begrippen of concepten die besproken worden, maar niet de Nederlandse woordvorm voor dat begrip. Het koppelen van een nieuwe woordvorm aan een bekend begrip is veel eenvoudiger dan het leren van een nieuw begrip. Bossers (1999:182) noemt dan ook vertalen als een van de manieren om met name abstracte begrippen en woorden met weinig betekenis te semantiseren.

De opmerkingen van docenten Wilma, Sonja en Mies laten zien dat zij genuanceerd denken over de regel dat er altijd Nederlands moet worden gesproken en hun eigen



interpretatie hanteren ten aanzien van de handhaving ervan. Dat sluit aan bij hun reacties op de stelling 'Studenten behoren op school te allen tijde alleen Nederlands te spreken' in tabel 6.3. Deze docenten zijn het niet zonder meer eens met de regel. Zij zijn zich ervan bewust dat de eigen taal van studenten of een gemeenschappelijke vreemde taal een ondersteunende functie kan hebben in het onderwijs en maken volgens eigen zeggen dan ook van die mogelijkheid gebruik als dat nodig is. De manier waarop docenten concrete keuzes maken in hun lespraktijk hangt samen met de manier waarop zij zichzelf zien als actor in het onderwijsleerproces: als vakinhoudelijk expert, didactisch expert of pedagogisch expert (Beijaard *et al.*, 2000). In dit geval is het didactisch *concern*, de zorg met betrekking tot het onderwijsleerproces, sterker dan de regel dat er altijd Nederlands moet worden gesproken.

De regel op het Hollandia College inzake het verplicht spreken van Nederlands heeft betrekking op elke vorm van interactie binnen en rond de schoolgebouwen. Terwijl docenten zeggen achter de regel te staan als het om onderwijsleersituaties gaat, erkennen zij dat de regel buiten de lessen niet wordt gehandhaafd. Taalbeleidscoördinator Nynke zegt het volgende hierover:

Een bijna onmogelijke regel, merk ik wel. Maar ik ben het er wel helemaal mee eens. (...) Ik merk hier om me heen hoe moeilijk het is. Hoeveel ik niet in andere talen hoor spreken. (...) Het lukt niet om het voor elkaar te krijgen. Ik weet dat docenten er altijd maar weer op hameren maar er zijn niet echt sancties mogelijk. Je kunt moeilijk een student van school sturen. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:5-6)

Coördinerend docent Anja beargumenteert de regel vanuit verschillende invalshoeken. Zij zegt het volgende hierover:

Ja, dat moet echt stoppen. Ik bedoel de eigen taal spreken. Als zij straks in de instelling in de gang in hun moedertaal spreken ... (korte pauze, MvK) Wij moeten ze afleveren als beroepsbeoefenaars, ook al op de stage en de praktijk die stuurt ze eruit. Die willen het gewoon niet. Oudere mensen voelen zich vervelend, de mantelzorg vindt het verschrikkelijk. (...) Het is een regel. Ik wou dat docenten daar veel strenger in waren. (...) Ik ben, denk ik, een zeikerd. Zo word ik ook genoemd. Maar ik vertel iedere keer tegen de leerling dat ik het respectloos vind; dat ik het niet wil. (...). Ja, weet je, er zit bij heel veel mensen heel veel gevoeligheid: ach die arme studenten. Ja, dat moet je niet doen. Daar help je niemand mee. Dat is het gewoon. (...) Veel te weinig eisen stellen. De samenleving stelt ook eisen. Dus ja, daar moet je gewoon helder in zijn. (interview coördinerend docent Anja:5)

Anja stelt, evenals Jan, dat de beroepspraktijk niet toestaat dat er andere talen dan Nederlands gesproken worden. Haar gebruik van het woord 'respectloos' kan worden geïnterpreteerd in termen van het overtreden van een fatsoensregel, zoals in het voorgaande aangeduid als 'niet netjes' of 'niet-sociaal' (interview docent Nederlands Asha:3). Het feit dat coördinerend docent Anja een krachtigere terminologie hanteert, reflecteert haar uitgesproken standpunt. Er is wat haar betreft geen enkele uitzondering op de regel en als enige van de docenten spreekt zij zich uit voor strikte handhaving ervan, ook in situaties buiten de les. Coach Sonja daarentegen hecht niet aan handhaving van de regel buiten de les. Zij zegt hierover:

(...) en laat me eerlijk zeggen: als ik even niks te maken heb met die leerlingen en zo wat opvang, dan ben ik niet zo dat ik overal ga corrigeren want daar word je toch doodmoe van? Je wilt je eigen werk doen, dus echt in dat soort verhoudingen ben ik er heel scherp in en als ik het even in

de wandelgang hoor en het doet er verder niet toe, dan ga ik niet zo zeikerig doen. (interview coach Sonja:2-3)

Sonja maakt hier een onderscheid tussen wat zij noemt 'je eigen werk' en iets opvangen in de wandelgangen. Daarmee duidt zij op een verschil tussen interactie-situaties waar zij wel of niet bij betrokken is. Situaties buiten de les acht zij wat dit betreft niet haar verantwoordelijkheid. In dergelijke gevallen studenten aanspreken op schending van de regel, kwalificeert ze als 'zeikerig'. Dat duidt erop dat ze de regel in die situaties niet belangrijk vindt.

Docenten motiveren ook vanuit een andere invalshoek dat studenten buiten de les hun eigen taal moeten kunnen spreken.

Mensen hebben het toch kennelijk eventjes nodig om zich sneller en vertrouwder in een klein groepje uit te drukken in de eigen taal. Ik vergelijk het altijd een beetje met mezelf want ik ben Fries van oorsprong. En wanneer ik mijn moeder bel, die 92 is, en die natuurlijk steeds meer in het Fries vervalt, of als ik een van mijn broers of zussen bel, dan is het toch heel raar om niet Fries met ze te praten. Dan is er meer afstand als je Nederlands spreekt. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:5)

Ik vind de regel erg strak. Ik vind als je pauze hebt (...) Ze kunnen beter hun gevoelens in hun eigen taal uitdrukken dan in een vreemde taal. Dat moet kunnen. Maar wel, als het voor iedereen bedoeld is, zodra we met de les bezig zijn, heb ik wel zoiets van: dan moet je ook Nederlands praten. (interview docent vaktheorie Irene:5)

Coach Sonja, afkomstig uit Suriname, verwoordt wat haar eigen taal voor haar betekent:

Dan Sranantongo. Ja, dat mis je nog steeds. Als ik een ding mis, is dat het. Dat je in je eigen taal kan praten (praat zacht, MvK) Je uitdrukken zoals je je voelt en dat is hier niet. (interview coach Sonja:2)

Deze opmerkingen van Irene, Nynke en Sonja illustreren dat taal en identiteit met elkaar zijn verbonden (Myers-Scotton, 2006). Zo kan taal onder meer uitdrukking geven aan verbondenheid met de eigen groep (Shadid, 2007). Om die reden ligt het met name in interactiesituaties buiten de les voor de hand, dat studenten in hun eigen taal praten wanneer ze samen zijn met leden van dezelfde etnische groep. Taalbeleidscoördinator Nynke en coach Sonja herkennen dit vanuit hun eigen ervaringen met het Fries en Sranantongo. Datzelfde geldt voor taalcoach Mies met betrekking tot het Gronings, zoals blijkt uit haar opmerkingen waarmee dit hoofdstuk begint:

Mensen moeten zich zó inspannen om de lessen te kunnen volgen, proberen zó goed hun best te doen. Mogen die dan niet even in de pauze in eigen taal wat aan iemand anders vertellen? Dat is toch ook een soort ontlading naar mijn idee. En daar ben ik dus ook iedere keer tegen in verweer gegaan. Dat wordt dus binnen Hollandia gezegd van: het mag niet. Ja, ik ben het er niet mee eens. En ik zeg er ook niks van als ik het op het plein zie. Nee, ik heb altijd het idee van: als ik met mijn vader praat, praat ik ook in het Gronings omdat die man heel moeilijk Nederlands praat en dat voelt goed. Dat hebben die mensen ook. (interview taalcoach Mies:3)

Uit de opmerkingen van deze docenten blijkt een pedagogisch *concern* (Beijaard *et al.*, 2000): de zorg om de sociale en emotionele ontwikkeling van studenten. In dit geval is het pedagogisch *concern*, en dus het belang van het spreken van de eigen taal, sterker dan de regel dat er altijd Nederlands moet worden gesproken.

Concluderend kan worden vastgesteld dat docenten zich bewust zijn van de regel dat er op het Hollandia College altijd Nederlands dient te worden gesproken. Zij zeggen hier ook achter te staan. De meeste docenten motiveren dat vanuit het oogpunt dat de regel goed is in het licht van de taalverwerving van de studenten. Enkele docenten noemen ook het belang van vertrouwen en veiligheid, in samenhang met fatsoensregels. Een derde argument dat wordt genoemd is het feit dat ook de beroepspraktijk eist dat er Nederlands wordt gesproken.

Met uitzondering van coördinerend docent Anja zeggen de docenten dat ze in de praktijk genuanceerd met de regel omgaan. Dit kan enerzijds worden verklaard vanuit een didactisch *concern*: docenten wijzen op de mogelijke ondersteunende functie van een andere taal in het onderwijsleerproces. De sleutepisode illustreert dit ook. Anderzijds leidt het pedagogisch *concern* van docenten ertoe, dat zij de regel buiten de les niet willen handhaven. Enkele meertalige docenten herkennen uit eigen ervaring sociaal-emotionele aspecten van het spreken van de eigen taal of een andere gemeenschappelijke taal dan Nederlands. Taalcoach Mies zegt daarom in de opmerkingen waarmee dit hoofdstuk begint, dat ze zich tegen dat deel van de regel verzet en taalcoördinator Nynke noemt het om die reden 'een onmogelijke regel'.

Uit de lesobservaties blijkt dat docenten ook in onderwijsleersituaties de studenten in geen enkel geval op de regel attenderen, wanneer er een andere taal dan Nederlands wordt gesproken. In zijn algemeenheid gaan de betreffende docenten vrij soepel met regels om, maar zij wijzen wel op andere regels. Mogelijk vinden docenten handhaving van de regel met betrekking tot het spreken van Nederlands minder belangrijk. Dat geldt in ieder geval voor docent *skills* Wilma, die het volgende zegt:

De taal is wel belangrijk maar soms denk ik dat het een beetje overtrokken wordt. Dat het overgewaardeerd wordt, weet je wel. Nederlands moet en zal. (...) Sommige regels vind ik heel belangrijk. Ik wil dat je respectvol met elkaar omgaat. Dát is voor mij een hele belangrijke regel. (interview docent *skills* Wilma:4)

In tegenstelling tot coördinerend docent Anja verbindt Wilma 'respect' niet met het spreken van Nederlands. De opmerkingen van Wilma maken zichtbaar dat andere regels in haar pedagogisch *concern* veel sterker aanwezig zijn dan de regel van verplicht Nederlands spreken.

## 6.5 Opvattingen van studenten over Nederlands spreken

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de vraag hoe de studenten aankijken tegen de regel dat er alleen maar Nederlands gesproken mag worden op het Hollandia College. Daartoe wordt eerst in kaart gebracht welke talen de studenten gebruiken en welke studenten het Nederlands als hun dominante of als hun preferente taal beschouwen. Daarna wordt geschetst hoe de studenten de regel ervaren. Het laatste deel van de paragraaf heeft betrekking op de samenhang tussen eigen taalkeuze en identiteit.

In de vragenlijst is aan de tweeëntwintig studenten gevraagd welke talen zij gebruiken. Alle studenten noemen daarbij het Nederlands en Daya noemt als enige geen andere taal ernaast. Alle andere studenten geven aan naast het Nederlands een tot drie andere talen te gebruiken. In totaal betreft het zeventien verschillende talen,

waarvan Engels (14x) en Frans (8x) het meest worden genoemd. Ook geven meerdere studenten aan dat ze Spaans, Arabisch, Papiamentu, Berber, Italiaans, Lingala of Portugees gebruiken. De talen Hindostaans, Pular, Susu, Thai, Twi, Turks en Vietnamees worden door telkens een student genoemd, evenals Pakistaans. Met deze laatste term wordt een van de talen bedoeld die in Pakistan worden gesproken. Tabel 6.5 laat de verdeling van de verschillende talen naar aantallen studenten zien. Alle talen die slechts een keer voorkomen, zijn in een categorie 'Overige talen' geplaatst.

Tabel 6.5: Door studenten gebruikte talen

Talen	Aantal studenten
Engels	14
Frans	9
Spaans	5
Arabisch	4
Papiamentu	3
Berber, Italiaans, Lingala, Portugees	2
Overige talen	8

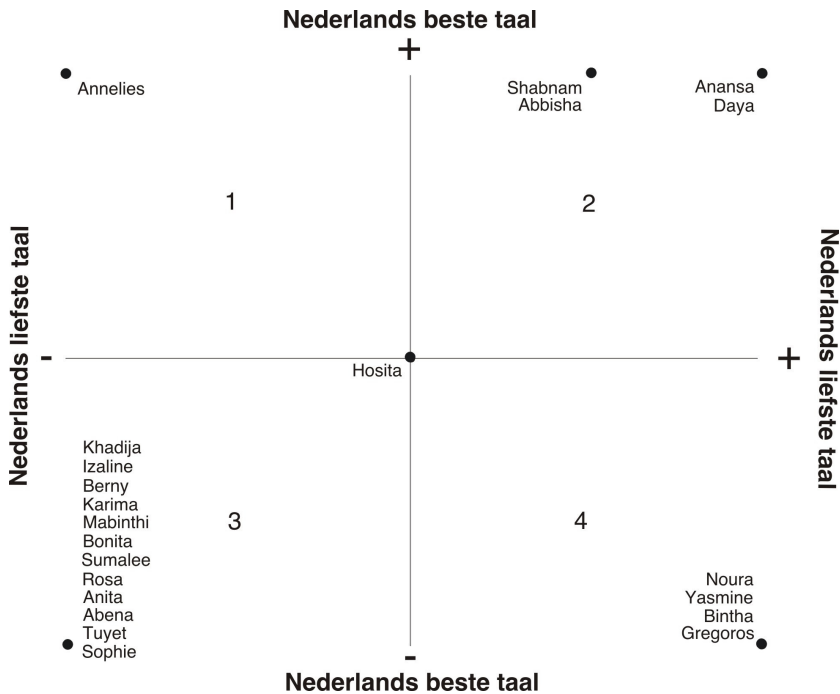
Tabel 6.5 laat zien dat de meeste studenten zeggen dat zij naast het Nederlands een variëteit aan talen gebruiken; eenentwintig studenten noemen in totaal zeventien verschillende talen. Op de mate waarin ze die talen zeggen te gebruiken of beheersen, wordt in dit kader niet ingegaan. Tabel 6.5 kan als indicatief worden beschouwd voor de hoge mate van meertaligheid in deze groep.

In de vragenlijst is ook gevraagd naar de taal die het eerste is geleerd. Voor drie studenten uit de groep is dat het Nederlands, namelijk voor Abbisha, Anansa en Annelies. De overige talen die in dit verband genoemd worden, zijn: Arabisch, Berber, Frans, Lingala, Papiamentu, Pular, Spaans, Susu, Thai, Turks, Twi en Vietnamees. Shabnam en Daya noemen respectievelijk Pakistaans en Indiaas als taal die ze het eerste geleerd hebben. Het Indiaas heeft Daya niet genoemd als taal die zij nog gebruikt; zij is op vierjarige leeftijd geadopteerd door Nederlandse ouders. Negentien van de tweeëntwintig studenten hebben het Nederlands als tweede, derde of zelfs vierde taal geleerd. De momenten waarop zij zijn begonnen met Nederlands leren, verschillen sterk en hangen samen met het moment waarop zij zich in Nederland hebben gevestigd of deel zijn gaan nemen aan Nederlandstalig onderwijs. Hoezeer de momenten van aankomst in Nederland verschillen, is beschreven in paragraaf 4.4.

In de vragenlijst zijn de studenten ook bevraagd op de dimensies taaldominantie en taalpreferentie. Deze dimensies zijn als volgt geoperationaliseerd:

- taaldominantie: welke taal spreek je het beste?
- taalpreferentie: welke taal spreek je het liefste?

In figuur 6.1 worden de dimensies taaldominantie en taalpreferentie ten aanzien van het Nederlands op twee continua van positief naar negatief weergegeven. De studenten zijn op basis van hun antwoorden in een van de vier kwadranten geplaatst.



Figuur 6.1: Studentenoordelen op de dimensies taaldominantie en taalpreferentie

Vijf studenten geven aan dat zij het Nederlands als hun beste taal beschouwen: Annelies, Shabnam, Abbisha, Anansa en Daya. Voor Anansa en Daya is het ook hun liefste taal, Shabnam en Abbisha noemen na het Nederlands ook Pakistaans respectievelijk Papiamentu als liefste taal. Omdat zij eerst het Nederlands noemen, zijn zij rechts van de y-as gepositioneerd. Annelies beschouwt het Nederlands weliswaar als beste, maar niet als liefste taal. Dat is opvallend gezien het feit dat zij een autochtone Nederlandse is. In het interview dat met haar is gehouden, zegt ze desgevraagd dat ze een Engelstalige, Canadese vriend heeft en daarom het liefst Engels praat (interview student Annelies:1). Hosita noemt het Papiamentu als beste en als liefste taal, maar daarnaast in beide gevallen als tweede taal het Nederlands. Desgevraagd zegt ze in het interview dat ze echt geen keuze kan maken tussen een van de twee talen (interview student Hosita:1). Omdat ze het Nederlands na het Papiamentu noemt, is zij voor beide dimensies in het midden van de assen geplaatst. Noura, Yasmine, Bintha en Gregoros geven aan dat het Nederlands niet hun beste maar wel hun liefste taal is. Deze positieve attitude hangt mogelijk samen met het feit dat ze de taal erg graag willen leren. Voor de overige twaalf studenten is het Nederlands noch hun beste noch hun liefste taal. Het is aannemelijk dat de combinatie van deze factoren ertoe leidt dat zij gemakkelijk een andere taal dan Nederlands spreken ondanks het bestaan van de regel.

Student Annelies zegt over de schoolregels in het algemeen het volgende:

- Annelies: Die worden gewoon gebroken.  
 Int: Dat is in zijn algemeenheid het geval?  
 Annelies: Ja.  
 Int: Waar denk je dan bijvoorbeeld aan?  
 Annelies: Nou sowieso, op nummer 1 Nederlands spreken. Ik vind het heel vervelend. Ik snap aan de ene kant wel dat die mensen ... dat het makkelijker is om in hun eigen taal te spreken, maar ja het is een Nederlandse school en als ik een geheime taal heb dan ga ik die ook niet met iemand anders spreken zodat niemand anders het hoort, zeg maar.  
 Int: En wordt er dan wel eens iets van gezegd?  
 Annelies: Ja, er wordt wel iets van gezegd maar ik vind het nou niet echt, zeg maar echt disciplinair, zeg maar. Het is meer van: ja jongens, wel Nederlands praten. Maar ja, vijf minuten later gebeurt het weer en dan wordt er weer niets van gezegd. Dat vond ik in ieder geval heel erg.  
 Int: En komt het voor met alle talen?  
 Annelies: Ja, eigenlijk wel. (interview student Annelies:2)

Uit de reactie van student Annelies blijkt dat er geen sprake is van strikte handhaving van regels in het algemeen en de regel met betrekking tot het spreken van Nederlands in het bijzonder. Daarbij geeft ze aan dat het regelmatig voorkomt dat er op school een andere taal dan Nederlands wordt gesproken. Onderstaande uitspraken van andere studenten bevestigen dit beeld.

- Int: En komt het voor dat er een andere taal dan Nederlands wordt gesproken?  
 Daya: Heel vaak. (interview studenten Daya en Shabnam:5)
- Rosa: Regel is goed alleen wij praten niet Nederlands op school {lacht}. Dat gebeurt niet bij mij. (interview studenten Rosa en Sophie:4)
- Int: Er is ook een regel dat je alleen Nederlands mag praten.  
 Abena: Maar ik hoor niet. Veel mensen praten niet Nederlands. (interview studenten Abena en Noura:1).
- Karima: Ja, ze hebben wel gelijk maar het wordt niet altijd gesproken (interview studenten Anansa en Karima:3)
- Int: En houd je je ook aan die regel?  
 Abbisha: Nee, soms niet. (interview studenten Izaline en Abbisha:2-3)
- Hosita: Maar eerlijk gezegd praat ik ook soms gewoon Papiaments zonder dat ik het zelf in de gaten heb. (interview student Hosita:1)
- Yasmine: Ja {lacht}, we hebben niet zo gedaan.  
 Int: Wat vind je van die regel?  
 Yasmine: Ik vind wel leuk. Ik vind echt fijn dat móet Nederlands op school zijn. Maar we doen dat niet eigenlijk. Als je met Marokkanen omgaat, gewoon Marokkaans spreken. (interview student Yasmine:1)
- Int: En houd je jezelf wel aan die regel?  
 Khadija: Nou, moet ik eerlijk zijn? Nee. {lacht} (interview student Khadija:2)

De studenten zijn zich bewust van het bestaan van de regel en daarnaast signaleren zij dat de regel wordt overtreden. Student Annelies geeft aan dat ze het vervelend vindt wanneer andere studenten een andere taal spreken dan het Nederlands en ze spreekt daarbij van 'die mensen'. Zij formuleert hier in termen van 'wij' tegenover 'zij', waarbij

het al dan niet spreken van Nederlands fungeert als een belangrijke markeerder voor het lidmaatschap van de ene of de andere groep. Uit de achtergrondkenmerken van de studenten, zoals hun etnische herkomst en de talen die zij gebruiken, wordt duidelijk dat er in de praktijk geen duidelijke tweedeling is tussen autochtoon versus allochtoon of *native speaker* versus *non-native speaker*. Deze dichotomieën doen geen recht aan de complexiteit van de werkelijkheid in meertalige samenlevingen (Reid, 1998).

Annelies spreekt ook van een ‘geheime taal’. Hiermee bedoelt ze dat ze het niet prettig vindt, als er een taal wordt gesproken die ze niet verstaat. Daya en Shabnam delen die gevoelens, in ieder geval tijdens de les:

- Daya: Nou, ik vind het op zich niet heel erg maar als ze in zo’n les of zo, dan vind ik het wel wat erger want je bent gewoon ... nou ja het is een Nederlandse school en zo. Dan denk ik, dan wil je diegene ook gewoon kunnen verstaan wat die zegt.
- Int: En wat vind jij daarvan Shabnam?
- Shabnam: Ik vind dat ook. Ja, dat ze gewoon praten dat vind ik niet erg, maar als ze in de les of zo over een ander onderwerp en in een andere taal dat is heel vervelend. Dat doen ze met zijn tweeën, in activiteiten en zo.
- Int: Want ze praten dan niet over de activiteit, denk je?
- Shabnam: Nou nee! {lachen} Ze praten over heel wat anders dan.
- Int: Hoe merk je dat dan? Of kun je het verstaan?
- Shabnam: Nee, ik versta het niet maar de aandacht is ergens anders en ze praten dan ... Ja, dat kun je gewoon merken. (Daya knikt instemmend, MvK) (interview studenten Daya en Shabnam:5)

Evenals Annelies ervaren Daya en Shabnam het spreken van talen die ze niet verstaan, als onprettig. Zij doelen daarbij op onderwijsleersituaties waarin ze met anderen moet samenwerken. Annelies, Daya en Shabnam, die allen een volledig Nederlandse opleidingsachtergrond hebben, kwalificeren het Nederlands als hun beste taal en zijn van mening dat op een Nederlandse school in de lessen Nederlands moet worden gesproken.

Als twee sprekers een taal gebruiken die een derde niet verstaat, zal deze zich buitengesloten voelen. Soms gebeurt dit daadwerkelijk met opzet en worden er negatieve dingen gezegd over de buitenstaander; er kan echter evengoed sprake zijn van een uiting van gevoelens van solidariteit tussen de twee sprekers. Myers-Scotton (2006: 169) geeft aan hoe deze twee zaken samengaan:

Thus, some think that ethnic group co-members use their own language in order to engage in ‘back-biting’. Or, they may do this with no ill feelings toward the person who is left out, but an expression of solidarity to one person can be an expression of increased social distance to another.

Tijdens de geobserveerde lessen is er niet of nauwelijks sprake van reacties van studenten op het spreken van een andere taal dan Nederlands. Dit kan samenhangen met het feit dat de sfeer in de groep in het algemeen als prettig kan worden gekarakteriseerd en het spreken van een andere taal dan Nederlands daar geen afbreuk aan doet. Mogelijk speelt ook mee dat er in deze groep slechts vijf studenten zitten voor wie het Nederlands de dominante taal is. Van deze vijf studenten is er slechts een, Annelies, van autochtoon Nederlandse herkomst.

Een aantal van de andere studenten spreekt zich in de interviews wel positief uit over de regel, zoals blijkt uit de volgende uitspraken:

- Int: Maar wat vind je ervan dat het een regel is op school?  
 Rosa: Heel goed. Voor mij, ik vind het heel goed. Als je iets wil leren, je moet het zo oefenen. Oefenen met praten. (interview studenten Rosa en Sophie:4)
- Abena: Voor mij, heel ... Ik ben hier om mijn Nederlands te verbeteren dus ik kan niet altijd mijn taal spreken. Dat gaat niet goed. Dat is niet goed voor mij. Ik moet Nederlands, ja. (interview studenten Abena en Noura:1)
- Anita: Ik vind belangrijk. Want ja, wij wonen in Nederland. Wij moeten Nederlands praten. Als je bent thuis, dan je kan Spaans praten, maar op school niet. In de klas niet.
- Bintha: En wij zijn ook hier om die taal te leren om goed te articuleren. Daarom zijn wij hier. (interview studenten Bintha en Anita:2)
- Int: En wat vind je zelf van de regel dat je op school alleen Nederlands mag spreken?  
 Khadija: Nou ja, vind ik prima. Ja, want als je ook niet op school Nederlands praat, dan praat je het nergens. Buiten school alleen maar jouw eigen taal. (interview student Khadija:2)

Deze studenten, die relatief kort in Nederland zijn, vinden dat het verplicht spreken van Nederlands helpt bij het leren van die taal. Zij ervaren de regel dan ook als positief voor zichzelf vanuit het perspectief van taalverwerving. Dit sluit aan bij de argumentatie die ten grondslag ligt aan de aankondiging van de regel in 2003.

Hosita, Abbisha en Izaline zeggen begrip te hebben voor instelling van de regel:

- Hosita: Nou, het is wel begrijpelijk dat ze willen dat je Nederlands spreekt, dan verstaat iedereen Nederlands. Maar als je in je eigen taal praat, de meeste mensen verstaan het gewoon niet. Dus, het is wel begrijpelijk dat ze voor Nederlands kiezen. (interview student Hosita:1)
- Abbisha: Ja, ik vind het wel goed.  
 Int: Waarom vind je het wel goed?  
 Abbisha: Ja, iedereen moet je kunnen verstaan. (...)
- Int: En als iemand dan tegen je zegt: ik vind het vervelend.  
 Izaline: Ja dat begrijp ik wel. Natuurlijk wel. (interview studenten Izaline en Abbisha:2-3)

Deze studenten van Antilliaanse herkomst motiveren hun begrip voor de regel niet vanuit het perspectief van taalverwerving. Zij ervaren het verplicht spreken van Nederlands niet per definitie als positief voor zichzelf, mogelijk omdat zij zichzelf niet als T2-leerders van het Nederlands kwalificeren. Izaline en Hosita zijn op elf- en twaalfjarige leeftijd naar Nederland gekomen. Studies naar taalvaardigheid in het Papiamentu en Nederlands (Vedder & Kook, 2001) laten zien dat naarmate kinderen op de Antillen verder zijn gevorderd in hun schoolloopbaan, de beheersing van het Nederlands die van het Papiamentu overtreft. Voor Antilliaanse kinderen in het Nederlandse basisonderwijs, zoals de in Nederland geboren Abbisha, geldt dat de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands sneller groeit dan de taalvaardigheid in het Papiamentu. In hun uitspraken tonen Hosita, Abbisha en Izaline begrip voor de manier waarop Annelies, Daya en Shabnam tegen het spreken van andere talen aankijken.



Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de regel dat er alleen Nederlands gesproken mag worden, volgens de studenten zeer frequent wordt geschonden. Geen enkele student doet negatieve uitspraken over het bestaan van de regel. Studenten die relatief kort in Nederland zijn, zien de regel als positief in het licht van hun eigen verwervingsproces van het Nederlands. Drie studenten met een volledig Nederlandse opleidingsachtergrond, ervaren het spreken van andere talen, in ieder geval tijdens de lessen, als negatief. Dat niemand reageert wanneer de regel wordt geschonden, heeft mogelijk te maken met het feit dat er in deze groep geen sprake is van sterke gevoelens van onveiligheid. In de geobserveerde lessen heerst een prettige sfeer en zijn er geen zichtbare spanningen tussen studenten. De studenten van Antilliaanse herkomst bezondigen zich met regelmaat aan schending van de regel. Het begrip dat zij in bovenstaande reactie voor de regel tonen, laat zien dat zij niet onwelwillend zijn. Dit kan als illustratief worden gezien voor de sfeer in de groep.

Als de studenten spreken over het schenden van de regel hebben zij meerdere verklaringen voor dat gedrag. Yasmine en Karima geven aan dat het spreken van Nederlands hen moeite kost en Karima veronderstelt dat de onderzoeker hetzelfde zou doen in een vergelijkbare situatie.

Int: Maar hoe komt het dat je dan geen Nederlands praat?

Yasmine: Dat is wel makkelijker {lacht}. Bij ons, ons eerste denken en wat ga je zeggen en zo. (interview student Yasmine:1)

Karima: Kijk, bijvoorbeeld u. U heeft ook een tweede taal en u spreekt dat niet zo goed. En iemand: moet je eigenlijk Nederlands, wat zou je spreken: Nederlands of de andere taal die je niet goed zou spreken? (...) Nou, ik weet niet maar het gaat automatisch. (interview studenten Anansa en Karima:3)

Karima's uitspraak dat het automatisch gaat, duidt aan dat je het met deze regel eens kunt zijn en hem desondanks overtreedt. Meertaligen hebben zelden eenzelfde beheersing van de verschillende talen, omdat ze die talen meestal niet in dezelfde situaties en met dezelfde personen gebruiken (Myers-Scotton, 2006). Gezien hun relatief korte verblijfsduur in Nederland, ligt het voor de hand dat Yasmine en Karima het Nederlands minder goed beheersen dan het Arabisch. Beiden geven ook aan in de vragenlijst dat zij het Arabisch het beste beheersen.

Rosa, Sophie, Abbisha en Hosita verklaren het schenden van de regel vanuit verbondenheid met de eigen taal en de sprekers ervan.

Rosa: Omdat kijk jij komt binnen. Jij ziet mensen heel lang niet meer gezien heeft. Jullie gaat jullie eigen taal spreken, weet je. Dat is ook belangrijk.

Int: En waarom is dat belangrijk?

Rosa: Je eigen taal is ook belangrijk, jij moet jouw taal niet gaan vergeten. Nederlands, ja Nederlandse taal voor Nederlanders. Kijk mijn taal moet ik niet gaan vergeten. Straks gaan wij, ja?

Sophie: Ik mijn Portugees een beetje vergeten. Komt door het Nederlands.

Int: Maar heeft het ook nog met iets anders te maken? Met gevoel, mijn taal?

Sophie: Ja, het is mijn taal. Ja, Nederlands komt ook [...] maar ja, dit is mijn taal. (interview studenten Rosa en Sophie:4)

- Abbisha: Ja, je zit toch bij je landgenoot. Dan wil je toch wel in je eigen taal praten. Ja, het is niet netjes (Izaline beaamt, MVK) maar ik denk dat iedereen dat wel doet.
- Int: Het gaat vanzelf?
- Abbisha: Het gaat vanzelf, ja. (interview studenten Izaline en Abbisha:2-3)
- Hosita: Ja, gewoon met mensen van je cultuur en ik heb het dat ik omschakel en weer omschakel. En ik probeer het zo in mijn achterhoofd te houden: joh Nederlands, maar bijvoorbeeld die zegt tegen me: 'Hoe gaat het?' Maar in het Antilliaans, dan zeg ik ook weer in het Antilliaans dat het goed gaat. (interview student Hosita:5)
- Khadija: Nou als je over taal praat, ik ben gewoon gewend om Arabisch te praten. Dus als ik iemand ken die Arabisch praat dan ga ik gewoon met haar Arabisch praten. Ik hoef niet! {lacht} Gaat niet!
- Int: Dat gaat niet?
- Khadija: Nee, gaat gewoon automatisch. (interview student Khadija:2)

Voor meertaligen zijn er veel redenen om de ene taal boven de andere te verkiezen. De taalkeuze die in een bepaalde situatie wordt gemaakt, hangt van vele factoren af waaronder het al dan niet formele karakter van de ontmoeting, het gespreksonderwerp en de nagestreefde identificatie met de gesprekspartner (Shadid, 2007). Uit de reacties van de studenten komt naar voren dat het spreken van de eigen taal vanzelf lijkt te gaan, als er geen noodzaak is om Nederlands te spreken. Dit laat zien dat taalkeuze vaak een onbewust proces is. Veruit de belangrijkste reden die aan taalkeuze ten grondslag ligt, is de symbolische waarde van het spreken van een bepaalde taal, zo blijkt uit onderzoek (Myers-Scotton, 2006). Met het gebruik van een bepaalde taal tonen sprekers zowel het beeld dat zij van zichzelf hebben, als hun relatie met de andere deelnemers aan het gesprek. Bovenstaande uitspraken illustreren dat taal voor de studenten een middel is om uitdrukking te geven aan verbondenheid met de eigen etnische groep. Hosita spreekt over voortdurende omschakeling van het Papiamentu naar het Nederlands en omgekeerd. Er is hier sprake van taalkeuze of taalkeuzepatronen: met sommige mensen spreek je de ene taal en met andere de andere.

In de vragenlijst zijn de studenten bevraagd op de dimensie etnische zelftoerekening. Figuur 6.2 laat zien hoe zelftoerekening is geoperationaliseerd in de vragenlijst.

---

Als iemand je zou vragen hoe je je diep van binnen voelt, wat zou je dan zeggen?  
(*Één hokje aankruisen*)

- Ik voel me vooral Nederlands
- Ik voel me Nederlands en ook (*zelf groep invullen*) \_\_\_\_\_
- Ik voel me vooral (*zelf groep invullen*) \_\_\_\_\_
- Ik voel me niet Nederlands, en ook niet (*zelf groep invullen*) \_\_\_\_\_
- 

Figuur 6.2: Vraag naar etnische zelftoerekening in de vragenlijst voor studenten

In figuur 6.3 zijn de dimensies etnische zelftoerekening en taalpreferentie op twee continua geplaatst. Zelftoerekening is weergegeven als een continuüm met de uitersten 'Ik voel me vooral Nederlands' en 'Ik voel me vooral iets anders'. Taalpreferentie is geoperationaliseerd als een continuüm van positief naar negatief voor het

Nederlands als liefst gebruikte taal. De studenten zijn op basis van hun antwoorden een van de vier kwadranten geplaatst.



Figuur 6.3: Studentenoordelen op de dimensies zelftoerekening en taalpreferentie

Drie studenten voelen zich vooral Nederlands: Mabinthi, Bintha en Daya. Voor Daya en Bintha is het Nederlands ook hun liefste taal. Daya is als vierjarige naar Nederlands gekomen in het kader van adoptie en opgegroeid bij Nederlandse ouders. Zij identificeert zich vooral met de sociale omgeving waarin ze het grootste deel van haar leven heeft doorgebracht. Bintha en Mabinthi zijn op het moment dat ze de vragenlijst invullen respectievelijk zes en zeven jaar in Nederland. Het feit dat zij zeggen zich vooral Nederlands te voelen, komt mogelijk voort uit een verleden in eigen land waarvan zij afstand willen nemen. Beiden komen uit Sierra Leone, een land in oorlog op het moment dat zij het verlieten. Op basis van de geobserveerde lessen kan worden vastgesteld dat Bintha en Mabinthi in de groep nauwelijks contact met elkaar hebben. Zij voelen zich niet tot elkaar aangetrokken op basis van hun gemeenschappelijke herkomst. Bij Bintha is het gevoel voor Nederland sterker dan bij Mabinthi: zij noemt het Nederlands immers ook haar liefste taal. Bij Mabinthi is dat niet het geval en dat sluit aan bij het feit dat zij regelmatig Frans spreekt met andere Afrikaanse vrouwen. Acht studenten voelen zich vooral Nederlands en daarnaast iets anders. Die tweede keuze komt bij alle betreffende studenten overeen met hun etnische achtergrond. Genoemd worden: Angolees, Antilliaans (2x), Colombiaans, Hindostaans, Marokkaans, Pakistaans, en Thais. Deze acht studenten zijn daarom gepositioneerd op de x-as die het midden vormt tussen 'Ik voel me vooral Nederlands' en 'Ik voel me vooral iets

anders'. Voor Sophie, Anita, Sumalee en Khadija is het Nederlands niet de taal die zij het liefst spreken. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat het Nederlands niet hun beste taal is, zoals in figuur 6.1 is te zien.

Tien studenten rekenen zich vooral tot de eigen etnische herkomstgroep. Zij noemen: Afrikaans, Angolees, Antilliaans, Colombiaans, Ghanees, Marokkaans (3x), Turks en Vietnamees/Aziatisch.

Voor de zeven studenten in het derde kwadrant die zich rekenen tot de eigen etnische herkomstgroep, is het Nederlands niet hun liefste taal. Zij noemen als preferente taal de taal die zij het eerst geleerd hebben (5x) of een dominante meerderheidstaal in het land van herkomst (2x). Voor Yasmine, Noura en Gregoros die in het vierde kwadrant zijn geplaatst, geldt dat niet. Zij noemen het Nederlands hun liefste taal, hoewel ze zich vooral lid van de eigen etnische herkomstgroep voelen. Mogelijk wijst hun taalpreferentie op het feit dat ze de taal graag willen leren en moet hun antwoord gezien worden in het licht van de onderwijscontext waarin ze de vraag hebben beantwoord.

Annelies is aan de onderzijde buiten het diagram geplaatst. Ze geeft aan dat het Nederlands niet haar liefste taal is en bij de vraag naar zelftoerekening is haar antwoord: 'Ik voel me vooral ... niet in een groep.' Annelies, een autochtone Nederlandse studente, voelt zich niet met Nederland en het Nederlands verbonden. Met betrekking tot nationale betrokkenheid en nationale identiteit neemt Nederland in een vergelijking tussen zes West-Europese landen een relatief lage positie in (RMO, 1999). Nederlanders noemen daarentegen vooral het kunnen spreken van de taal als belangrijk kenmerk om Nederlander te zijn.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat slechts drie studenten zeggen zich 'vooral Nederlands' te voelen en tien studenten 'vooral iets anders'. Dit illustreert dat weinig studenten zich identificeren met Nederland en dat de verbondenheid met de verschillende eigen etnische herkomstgroepen in deze groep groot is. Dit gevoegd bij het gegeven dat slechts vier studenten het Nederlands als dominante en preferente taal noemen, zoals figuur 6.1 laat zien, kan verklaren waarom studenten zeer frequent andere talen dan Nederlands spreken op school.

## 6.6 Ideologieën over Nederlands spreken

Deze paragraaf schetst eerst een aantal ontwikkelingen in beleid en retoriek ten aanzien van de eigen taal in het Nederlandse onderwijs en plaatst daarmee de maatregel op het Hollandia College in een historisch perspectief. Vervolgens wordt nader ingegaan op de argumentatie dat het spreken van het Nederlands bijdraagt aan de taalverwerving van studenten. Tot slot wordt de rol van taal in het licht van integratie besproken.

### Eigen taal

In de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw is er vanuit de Nederlandse overheid sprake van beleidsmatige aandacht voor onderwijs in de eigen taal en cultuur aan buitenlandse kinderen. Dit gebeurt aanvankelijk met het oog op mogelijke reïntegratie in het land van herkomst, later met het oog op integratie in de Nederlandse samenleving met behoud van eigen identiteit. In de tweede helft van de jaren tachtig wordt het Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) wettelijk geregeld en

gepositioneerd binnen het officiële curriculum van het Nederlandse basisonderwijs. Begin jaren negentig wordt in de nota 'Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs' (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991) benadrukt dat de eigen taal tevens een ondersteunende functie heeft bij het leren van Nederlands. Discussie over de inhoudsdefinitie van de notie 'eigen taal' (Kroon & Sturm, 2003) leidt tot de nieuwe aanduiding 'allochtone levende talen'. Het Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) wordt in 1998 vastgelegd in de wet. Het feit dat dit OALT wel binnen de school maar buiten het reguliere curriculum gestalte dient te krijgen, markeert een belangrijk verschil met de OETC-wet en is indicatief voor een veranderende tijdgeest.

Met de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN), die ook in 1998 van kracht wordt, wordt in toenemende mate duidelijk dat de beheersing van de Nederlandse taal en cultuur moet worden gezien als prioriteit voor degenen die deel willen uitmaken van de Nederlandse samenleving. Het belang van verwerving of beheersing van de eigen taal is binnen deze beleidscontext niet meer aan de orde. De aanvankelijke multiculturele ideologieën met betrekking tot de positie en rol van de eigen taal in het onderwijs zijn daarmee grotendeels naar de achtergrond verdwenen. Scholen in andere Europese landen reageren op eenzelfde manier op de toenemende aantallen studenten met een andere thuistaal dan de dominante meerderheidstaal. Er wordt veel energie en geld besteed aan het leren en onderwijzen van de dominante taal als tweede taal. Extra en Gorter (2008:35) stellen bovendien vast dat de houding ten aanzien van allochtone minderheidstalen allesbehalve positief is:

Immigrant minority languages are commonly considered sources of problems and deficiencies, and they are rarely seen as sources of knowledge and enrichment. Policy makers, local educational authorities, headmasters, and teachers of 'regular' subjects often have reservations about or negative attitudes towards community language teaching.

Op 29 januari 2000 verschijnt in NRC-Handelsblad een essay van publicist Scheffer onder de titel 'Het multiculturele drama'. Daarin spreekt hij van het achterblijven van hele generaties allochtonen en het dreigend gevaar van het ontstaan van een etnische onderklasse. Scheffer (2000) pleit ook meer aandacht voor het Nederlands:

De richting van het huidige onderwijs- en cultuurbeleid staat haaks op wat nodig is. We moeten een groot vraagteken plaatsen bij het 'onderwijs in eigen taal en cultuur'. Is het niet veel zinvoller de achterstand in beheersing van het Nederlands met alle mogelijke middelen op te heffen? (...) Een minimaal streven zou toch moeten zijn dat scholen enigszins de samenstelling van een stad weerspiegelen en dat in het onderlinge verkeer tussen leerlingen Nederlands wordt gesproken.

De stellingname dat het spreken van Nederlands een oplossing biedt voor het gepresenteerde probleem, leidt tot veel discussie tussen voor- en tegenstanders. Politici hameren in die discussie op het belang van meer Nederlands spreken. Woolard (1998, geciteerd in Blackledge, 2005:88) zegt over een dergelijk debat:

Of course, debates about language are rarely about language alone. Rather, they are almost always socially situated in and tied to questions of identity and power in societies.

Een groep taalkundigen reageert op Scheffer (2000) met het 'Taalkundig Manifest' (2000), waarin de notie 'meertaligheid' centraal staat en wordt gepleit voor 'het ver-

groten van het respect voor en de vaardigheid in de thuistaal van allochtone leerlingen.’

In 2001 publiceren de Algemene Rekenkamer (2001) en het Sociaal en Cultureel Planbureau (Turkenburg, 2001) negatieve evaluaties van de OALT-praktijk. In het Strategisch akkoord voor kabinet CDA, LPF, VVD (2002:12) wordt de voorgenomen afschaffing van het OALT aangekondigd:

Prioriteit moet gegeven worden aan het leren van Nederlands, daarom wordt de regeling Onderwijs in Allochtone Levende Talen afgeschaft.

Uiteindelijk wordt per 1 augustus 2004 de bekostiging van het OALT door de overheid beëindigd.

### **Nederlands**

De afkondiging van de regel met betrekking tot het verplicht spreken van Nederlands in het Hollandia College in de periode 2003-2006 past volledig bij de hierboven geschetste tijdgeest, waarin prioriteit voor de Nederlandse taal en cultuur leidend is in de ideologieën.

Parallel aan de boodschap dat een goede beheersing van het Nederlands cruciaal is om in Nederland succesvol te zijn als burger, in opleiding of beroep, komen er steeds meer signalen dat de taalvaardigheid Nederlands van studenten in het mbo een punt van zorg is. Wanneer de maatregel met betrekking tot het verplicht spreken van Nederlands half januari 2003 door de voorzitter van het college van bestuur van het Hollandia College wordt aangekondigd in een uitzending van de regionale televisiezender, luidt de argumentatie dan ook dat instelling van de regel zal leiden tot het beter spreken van Nederlands door bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse studenten. Deze laatste veronderstelling wordt ook geponeerd in bredere contexten buiten de school. Zo komt bijvoorbeeld in januari 2006 de ‘Rotterdam Code’ naar buiten, waarin burgemeester en wethouders aangeven dat ze willen dat inwoners van de gemeente op straat Nederlands praten en thuis hun kinderen grotendeels in het Nederlands opvoeden (Pama, 2006). In aansluiting daarop vat toenmalig minister Verdonk van Vreemdelingenzaken en Integratie het plan op om een dergelijke code voor heel Nederland op te stellen (onder meer Keunen, 2006; Kruijt, 2006). Taalbeleidscoördinator Nynke vertelt het volgende over een gesprek dat de plaatselijke wethouder van onderwijs in 2007 in haar bijzijn voert met een aantal studenten:

De wethouder roerde dat punt ook aan. Dat die studenten met wie hij dat gesprek voerde, er toch vooral om moesten denken dat ze altijd zoveel mogelijk Nederlands spraken. Er was een vrouw bij uit een Afrikaans land, een ex-kolonie, een Franse kolonie, die zei dat zij toch wel vrij vaak met haar kind thuis Frans sprak, terwijl ze een Nederlandse man heeft. En met haar man ook. Waarop de wethouder vroeg: Ja, waarom dan? En naderhand in de gang roerde hij dat aan. Dat dat toch vooral ontzettend slecht was en niet moest. En waarom ze dat nou toch deden. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:5)

Dergelijke uitspraken met betrekking tot het spreken van Nederlands als thuistaal maken niet alleen inbreuk op de persoonlijke levenssfeer, maar zijn ook niet gebaseerd op wetenschappelijke inzichten. Er is tot dusver geen empirisch bewijs dat het spreken van de eigen taal het leren van de taal van het immigratieland nadelig

beïnvloedt (Kroon & Sturm, 2003; Nortier, 2009; Scheele, 2010). Het is niet de taal die ertoe doet maar de kwaliteit van het taalaanbod.

De aankondiging van de maatregel op het Hollandia College in 2003 leidt tot veel kritiek in de pers. In al deze kritieken op de maatregel staat het perspectief van taalverwerving als inhoudelijk argument echter niet ter discussie. Het is in dit verband relevant om een onderscheid te maken tussen twee vormen van taalvaardigheid: BICS (*basic interpersonal communicative skills*) en CALP (*cognitive academic language proficiency*) (Cummins, 1984). De geconstateerde taalproblemen in het mbo zijn gerelateerd aan schooltaalgebruik in het onderwijsprogramma. De beheersing van deze schooltaal zal niet automatisch verbeteren wanneer studenten meer Nederlands spreken in termen van BICS. Eventuele problemen doen zich meestal voor op het gebied van CALP. De veronderstelling dat altijd Nederlands spreken op school substantieel bijdraagt aan het verminderen van de taalproblematiek, kan dan ook aan de hand van Cummins' model worden verworpen. Voor het omgekeerde is wel enige evidentie: leerstofgerelateerd gebruik van de eigen taal van studenten in lessen (door docenten) draagt bij aan leersucces (Ministerie van VROM, 2008a, 2008b).

De argumentatie dat het spreken van Nederlands bijdraagt aan de beheersing ervan, kan worden geduid als het *topos of advantage/usefulness* (Blackledge, 2005): als een actie zinvol is, moet deze ook worden uitgevoerd. In het discours met betrekking tot multiculturele samenlevingen betekent dit dat iets moet gebeuren, omdat het beter is voor de minderheidsgroep(en). De argumentatie voor het spreken van Nederlands luidt: omdat dat beter is voor de taalverwerving van anderstalige studenten. Deze redenering is op basis van het model van Cummins te kwalificeren als een gezond-verstandredenering die alleen opgaat voor studenten die relatief kort in Nederland verblijven.

Tot slot kan hier nog worden opgemerkt dat in het discours de aandacht ontbreekt voor de ondersteunende functie die de eigen taal of een gemeenschappelijke vreemde taal kan hebben bij het leren van de taal van het immigratieland. Zoals in het voorgaande is beschreven, wordt die functie begin jaren negentig van de twintigste eeuw nog wel onderkend in beleidsnotities. Ook handboeken met betrekking tot de didactiek in het onderwijs Nederlands (Bossers, 1999; Nijmeegse werkgroep taal-didactiek, 1992) noemen het belang van de eigen taal in een ondersteunende functie. Latere publicaties (Ministerie van VROM, 2008a, 2008b; Nortier, 2009; Scheele, 2010) brengen opnieuw onder de aandacht dat de moedertaal het leren van een tweede taal niet hindert, maar juist kan bijdragen aan de verbetering van de taalbeheersing in het Nederlands.

### **Integratie**

Aan het immigrantenbeleid in de verschillende West-Europese landen liggen verschillende integratieconcepten ten grondslag (Kruyt & Niessen, 1997). Deze lopen uiteen van assimilatie aan de ene kant tot multiculturalisme aan de andere kant. Het concept van multiculturalisme gaat ervan uit dat een sterk veranderende samenleving leidt tot taken voor alle leden ervan. Culturele verscheidenheid wordt gezien als een verrijking voor die samenleving. In Europees verband wordt aangesloten bij het concept van multiculturalisme. Volgens het 'Handvest van de grondrechten van de Europese Unie' (2000) moeten de lidstaten van de Europese Unie taalverscheidenheid respecteren (artikel 22) en taaldiscriminatie voorkomen (artikel 21). Het leren van andere talen

wordt dan ook actief aangemoedigd met als motivatie onder meer versterking van interculturele contacten en wederzijds begrip. Dat heeft niet alleen betrekking op de officiële EU-talen maar ook op de vele regionale talen en minderheidstalen van Europa. Het gaat hier echter om talen die van oudsher door delen van de Europese autochtone bevolking worden gesproken. De talen van immigranten vallen buiten die definitie. De motivatie om taalverscheidenheid te stimuleren vanuit het oogpunt van intercultureel contact en wederzijds begrip, blijft voor grote groepen immigranten uit niet-Europese landen dan ook beperkt tot de retoriek. Kroon en Vallen (2006:556) merken de volgende tegenstelling in uitspraken van politici op:

The same politicians who downplay the position of immigrant minority languages in forms of bilingual education, at the same time plea for establishing bilingual schools that use English as a language of instruction instead of or alongside the national language.

Ook Blommaert en Van Avermaet (2008:76-77) signaleren dat zeer selectief naar meertaligheid wordt gekeken. Er is altijd sprake van een machtsrelatie en prestigeverschillen tussen talen:

Meertaligheid in prestigieuze talen is positief, meertaligheid in niet-prestigieuze talen is dat niet. Niemand zegt dat in zoveel woorden, maar allerhande praktijken, beleidsbeslissingen en uitspraken van beleidsmensen wijzen in dezelfde richting: het liefst van al zou men deze niet-prestigieuze talen zien verdwijnen uit onze samenleving en uit de repertoires van zij die ze thans gebruiken. Dit zijn 'probleemtalen' waarvoor men op geen enkele wijze enig nut, voordeel of belang kan zien.

In tegenstelling tot het multiculturalisme is het assimilatieconcept gebaseerd op een ideaaltypisch beeld van een cultureel homogene samenleving, waarin de nieuwkomers zich aanpassen aan de dominante meerderheid.

Oorspronkelijk eentalig georiënteerde scholen moeten keuzes maken in hun taalbeleid. Dat proces kan plaatsvinden vanuit een eenzijdige nadruk op het leren van de meerderheidstaal, gezien het belang daarvan voor schoolsucces en op de arbeidsmarkt, of vanuit het bewustzijn dat uitsluitend eentalig onderwijsbeleid geen adequaat antwoord is op toenemend multiculturele populaties (Extra & De Ruiter, 2001). Anno 2008 is volgens Blommaert en Van Avermaet (2008:116-117) het propageren van (Standaard)Nederlands als de sleutel tot succes een achterhaalde visie:

Het gelaat van migratie verandert, en de wijze waarop we met taal en diversiteit omgaan zal mee moeten veranderen. (...) Het is die nieuwe dynamiek die ons zal verplichten om anders naar begrippen als integratie, inburgering, diversiteit, taaluniformiteit te kijken; we zullen het wij-zij-denken echt moeten verlaten.

Pluralisme en assimilatie zijn de twee uitersten van een continuüm waartussen het integratiedebat zich beweegt. In de debatten over Nederlands (in het onderwijs) heeft een verschuiving plaatsgevonden in de richting van assimilatie. De instelling van de regel dat er op het Hollandia College alleen Nederlands mag worden gesproken, illustreert deze ontwikkeling. De negatieve verschuiving in de waardering van andere talen in het onderwijs is samengegaan met veranderingen in het nationale immigratie- en integratiebeleid (Kroon & Vallen, 2006).



## 6.7 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is gezocht naar een antwoord op de vraag hoe er op het Hollandia College wordt aangekeken tegen het Nederlands als instructietaal en voertaal. Het spreken van Nederlands op school is geanalyseerd vanuit verschillende perspectieven: het ideologische, formele, geïnterpreteerde, operationele en ervaren curriculum-domein (Goodlad *et al.*, 1979). In paragraaf 6.2 is een beschrijving gegeven van de achtergronden van de regel dat er alleen maar Nederlands mag worden gesproken op school (het formele curriculum). De regel is een reactie op de aanwezigheid van grote aantallen meertalige studenten in het Hollandia College enerzijds en waargenomen taalachterstanden van die studenten op het gebied van Nederlands anderzijds. In paragraaf 6.3 is de sleutepisode 'I don't know' gepresenteerd en geanalyseerd (het operationele curriculum). De sleutepisode illustreert in hoeverre er in de lessen sprake is van overtreding en handhaving van de regel. In de paragrafen 6.4 en 6.5 zijn de opvattingen besproken die de docenten en studenten hebben in relatie tot de regel (het geïnterpreteerde en het ervaren curriculum). Hierbij komen contrasten aan het licht tussen retoriek en praktijk wat betreft handhaving van de regel. Paragraaf 6.6 beschrijft heersende ideologieën met betrekking tot eigen taal, Nederlands en integratie (het ideologische curriculum).

Deze paragraaf geeft een samenvatting en de conclusies over het spreken van Nederlands op school. Tabel 6.6 geeft een overzicht van de uitkomsten. Bij het ideologische en formele domein is tussen haakjes aangegeven of het gaat om het nationale macroniveau en/of het niveau van het roc.

Tabel 6.6: Overzicht met betrekking tot Nederlands spreken op school

Domein	Regel verplicht Nederlands spreken
Ideologisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prioriteit voor de Nederlandse taal en cultuur met het oog op achterstandsbestrijding, integratie en taalleren (macro/roc)</li> <li>– Verscheidenheid maar niet voor immigrantentalen (macro)</li> </ul>
Formeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studentenstatuut: Het Nederlands is de les- en voertaal (roc)</li> <li>– Gedragscode: We communiceren duidelijk; we spreken Nederlands (roc)</li> </ul>
Geïnterpreteerd	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Handhaving in de les</li> <li>– Incidenteel gebruik van andere talen in de les vanuit didactisch oogpunt</li> <li>– Gebruik van andere talen buiten de les vanuit pedagogisch oogpunt</li> </ul>
Operationeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Geen strikte handhaving door docenten</li> <li>– Schending door studenten</li> </ul>
Ervaren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Standpunt neutraal tot positief</li> <li>– Erkenning van schending van de regel</li> <li>– Schending van de regel negatief ervaren door enkele (Nederlandstalige) studenten</li> <li>– Spreken van de eigen of een andere gemeenschappelijke taal is een automatisme en reflecteert verbondenheid met de eigen etnische groep</li> </ul>

Tabel 6.6 toont de tegenstelling tussen enerzijds het ideologische en formele curriculum en anderzijds het operationele curriculum. Het verplicht spreken van Nederlands komt vooral sterk naar voren vanuit een ideologische en een formele invalshoek,

maar de praktijk is een andere. Met de regel worden twee verschillende signalen afgegeven. Enerzijds wordt aangenomen dat de regel bijdraagt aan het verminderen van waargenomen taalachterstanden bij studenten. Anderzijds wordt tegemoetgekomen aan autochtone studenten die moeite hebben met de veranderende multiculturele setting: er is nu immers een regel die het spreken van andere talen verbiedt. De regel in de gedragscode is niet bedoeld voor autochtone studenten, maar alleen van toepassing voor meertalige studenten met een andere herkomst dan de Nederlandse. Daarmee is er sprake van een monolinguale ideologie in een multiculturele school (Gogolin & Kroon, 2000).

In het formele curriculum blijft de rol die de eigen taal of een gemeenschappelijke vreemde taal kan spelen in het verwervingsproces van het Nederlands, buiten beeld. Verder wordt geen onderscheid gemaakt tussen onderwijsleersituaties en interactiesituaties buiten het onderwijsleerproces. Dat gaat voorbij aan de functie van taal als markeerder van sociale identiteit en groepsverbondenheid (Myers-Scotton, 2006) en aan de genuanceerde werkelijkheid in een geglobaliseerde samenleving (Blommaert & Van Avermaet, 2008; Reid, 1998). De instelling van de regel in de periode 2003-2006 kan worden verklaard vanuit het perspectief van een breder, landelijk discours en een integratiebeleid, dat steeds meer is verschoven in de richting van assimilatie. Het is niet verwonderlijk dat een grote onderwijsinstelling als representant van de samenleving mee is gegaan in de heersende politiek-maatschappelijke discussie.

De docenten nemen in een deel van hun retoriek wel de ideologische argumentatie over, maar gaan in essentie niet mee met een gedachtegang van assimilatie. Hoewel ze zeggen in de les de regel strikt te handhaven, laat de in dit hoofdstuk beschreven sleutelepisode zien dat dat niet het geval is. Docenten wijzen op de ondersteunende functie van de eigen taal of een gemeenschappelijke vreemde taal in het onderwijsleerproces. Dat is een didactisch *concern* dat aansluit bij het denken over de eigen taal in het Nederlandse onderwijs dat begin jaren negentig van de twintigste eeuw opgeld doet en waarvoor ook empirische evidentie bestaat (Ministerie van VROM, 2008a, 2008b; Scheele, 2010). Een verdere nuancering van de regel is te vinden in het onderscheid dat docenten maken tussen onderwijsleersituaties en interactiesituaties daarbuiten. De meeste docenten staan niet achter strakke handhaving van de regel in situaties buiten de les. Zij begrijpen de waarde van het spreken van de eigen taal in samenhang met identiteit en verbondenheid met de eigen groep. Deze notie van taal als centraal element van identiteit is ook een van de aspecten die ten grondslag hebben gelegen aan het OETC en, in mindere mate, aan het latere OALT. De houding van de docenten kan worden verklaard vanuit een pedagogisch *concern*, de zorg om de sociale en emotionele ontwikkeling van studenten. Vanuit diezelfde zorg vinden docenten ook andere regels belangrijk. Hier conflicteren de twee kenniswerelden van de *professional habitus* en *experiential knowledge* (Pachler *et al.*, 2008). In eerste instantie beargumenteren docenten de regel in overeenstemming met de op dat moment actuele ideologie, wat duidt op hun kennis van de officiële, institutionele discourses. In verdere uitspraken nuanceren ze de regel echter op grond van een didactisch en een pedagogisch *concern*. Hieraan ligt kennis vanuit ervaringen in de dagelijkse praktijk ten grondslag.

De studenten in deze meertalige groep zijn zich bewust van het bestaan van de regel en de veelvuldige overtreding ervan. Voor de meerderheid ligt het voor de hand dat zij gemakkelijk en frequent een andere taal dan Nederlands spreken. Het Nederlands

is niet hun dominante of preferente taal. Daarnaast is er sprake van weinig identificatie met Nederland en een sterke verbondenheid met de verschillende eigen etnische herkomstgroepen. Geen enkele student doet negatieve uitspraken over het bestaan van de regel. In aansluiting bij de eerder besproken ideologie zien de studenten die relatief kort in Nederland zijn, de regel als positief in het licht van hun eigen taalverwervingsproces van het Nederlands. Dat geldt niet voor de Antilliaanse studenten, die echter wel zeggen begrip voor de regel te hebben. Drie studenten met een volledig Nederlandse opleidingsachtergrond ervaren het spreken van andere talen, in ieder geval tijdens de lessen, als negatief.

Op basis van de data die in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd, kan worden geconcludeerd dat de ideologie die de regel representeert, geen werkelijkheid is in de school. De instelling van de regel heeft meer een symbolische dan een praktische of didactische waarde. Ook kan worden vastgesteld dat de instructietaal in het Hollandia College bijna altijd het Nederlands is, hoewel docenten zeggen in hun lessen incidenteel gebruik te maken van een andere taal. Onderling spreken studenten zowel Nederlands als andere talen, een normaal gegeven in een meertalige klas in een multiculturele school (Bourne, 2000).

## Hoofdstuk 7

# Taalvaardigheid Nederlands en doorstroom

*'Ze vergelijken ons met de andere studenten die hier geboren zijn.'* (student Yasmine)

### 7.1 Inleiding

De studenten van groep GH.6sb op het Hollandia College ronden voor de zomervakantie van 2007 hun opleiding Helpende Zorg op niveau 2 af. Op 15 maart 2007 vullen zij een vragenlijst in die in het kader van het onderzoek is ontwikkeld. Het laatste deel van de vragenlijst heeft betrekking op hun toekomst. Er is ruimte voor aanvullende opmerkingen en daar schrijven Noura, Yasmine, Karima en Gregoros dat ze na afronding van hun opleiding op niveau 2 graag verder zouden willen naar niveau 3:

Ik wil niveau 3 doen, maar de IBO-toets (Intaketoets Beroepsopleidingen, MvK) dat heb ik gedaan. Ik vind dat heel moeilijk, dus ga ik niet door naar 3 maar ga ik verder naar ander school. (vragenlijst student Noura:10)

Dat de school geeft geen interesse aan onze gevoel; ik wil echt graag doorgaan maar door hun mag ik niet. Is dat een goede reden!! Door die IBO-toets ... (vragenlijst student Yasmine:10)

Jullie sturen ons weg dus ik vind het niet belangrijk voor jullie wat wij gaan doen. Daarom jagen ze ons weg. Omdat we niet goed Nederlands spreken. (vragenlijst student Karima:10)

Ik wil niveau 3 doen maar door de strengheid van school mag ik niet bol (beroepsopleidende leerweg, MvK) doen. Want ik heb IBO-toets niet gehaald. Ze vergelijken ons (studenten die relatief kort in Nederland zijn en het Nederlands als tweede taal leren, MvK) met de andere studenten die hier geboren zijn. Ik ben teleurgesteld dat ik nu deze school ben. Na niveau 2 zetten ze een drempel voor ons. Ze jagen ons weg. Voordat ik met deze opleiding begon, zeiden ze niets. Dat vind ik niet eerlijk. (vragenlijst student Gregoros:10)

Uit bovenstaande opmerkingen blijkt dat deze studenten graag willen doorstromen naar niveau 3 maar dat zij binnen het Hollandia College hun opleiding niet mogen voortzetten. Volgens Noura, Yasmine en Gregoros komt dit doordat zij de IBO-toets niet hebben gehaald. Karima noemt als reden dat zij niet goed Nederlands spreken. Het is opmerkelijk dat de studenten de moeite nemen om zulke uitgebreide opmerkingen op te schrijven. Het is een teken dat de afname van de toets grote indruk op hen heeft gemaakt. Uit de opmerkingen van de studenten komt naar voren dat de beheersing van het Nederlands een rol speelt bij de doorstroom vanuit niveau 2 naar een vervolgopleiding op niveau 3. In dit hoofdstuk staat daarom de vraag centraal

welke rol taalvaardigheid Nederlands speelt bij de doorstroom naar een vervolgopleiding op niveau 3.

Allereerst wordt in paragraaf 7.2 een beschrijving gegeven van de ontwikkeling van de IBO-toets. Paragraaf 7.3 bevat een sleutepisode met de feitelijke gebeurtenissen rond de afname van de IBO-toets. Deze sleutepisode is gereconstrueerd mede naar aanleiding van de opmerkingen van studenten. Voor de beschrijving is gebruik gemaakt van data die zijn verkregen door middel van participerende observaties van lessen in de periode december 2006 tot april 2007. De paragrafen 7.4 en 7.5 presenteren de opvattingen van de docenten en studenten over de afname van de IBO-toets. Hiervoor is gebruik gemaakt van data afkomstig uit de vragenlijsten en interviews die zijn afgenomen bij docenten en studenten in de periode maart tot juli 2007. Daarnaast zijn er naar aanleiding van de sleutepisode additionele data verzameld. Er heeft dossieronderzoek plaatsgevonden bij de afdeling educatie van het roc en in januari 2008 is een aanvullend interview gehouden met taalbeleidscoördinator Nynke. Paragraaf 7.5 bespreekt de ideologie van een drempelloos curriculum. De slotparagraaf 7.6 geeft een samenvatting en conclusies ten aanzien van de rol van taalvaardigheid Nederlands bij de doorstroom naar niveau 3.

## 7.2 Ontwikkeling van de IBO-toets

De Intaketoets Beroepsopleidingen is een hulpmiddel bij de plaatsing van kandidaten in beroepsbegeleidende leerwegen en beroepsopleidende leerwegen van niveau 1 tot en met 4 van de kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs (ksb). De toets is ontwikkeld om een plaatsingsadvies te kunnen geven aan volwassenen die met een beroepsopleiding willen beginnen en geen diploma bezitten dat hen zonder meer toelating geeft tot die opleiding. De handleiding (Bureau ICE, 2005a:6) zegt hier het volgende over:

Eenvoudig gesteld gaat het bijvoorbeeld om de volgende vragen:

- Kan een kandidaat instromen in een basisberoepsopleiding (ksb-niveau 2) of heeft hij/zij daarvoor eerst nog een opleiding op assistentniveau nodig?
- Kan een kandidaat instromen in een vakopleiding (ksb-niveau 3) of heeft hij/zij daarvoor eerst nog een basisberoepsopleiding (ksb-niveau 2) nodig?

Met de ontwikkeling van de Intaketoets Beroepsopleidingen wordt in 1988 in Amsterdam begonnen, voortbouwend op de ervaringen met de constructie van de Instaptoets Anderstalige Volwassenen (Janssen-van Dieten *et al.*, 1988). Aanleidingen voor de ontwikkeling van de toets zijn op dat moment met name aansluitingsproblemen tussen opleidingen en de grote uitvalpercentages in beroepsopleidingen. In het voorjaar van 1988 vindt een eerste niveaupeiling taal en rekenen plaats onder circa 250 studenten op verschillende niveaus in verschillende vakrichtingen. Dit levert inzicht op in niveaubereik en mogelijke inhouden van de te construeren toets. In aansluiting hierop worden aanvullende analyses van lesmateriaal uitgevoerd met als doel vooronderstelde vaardigheden op verschillende niveaus in verschillende vakrichtingen in beeld te brengen. Ten slotte wordt docenten en intakers gevraagd naar de vaardigheden die zij van belang achten bij instroom en die onderdeel vormen van de op dat moment bestaande intake-instrumenten. In het najaar van 1989 vindt een

proefafname van de eerste versie van de intake-toets plaats onder 250 studenten van diverse vakrichtingen en niveaus. Deze levert vooral informatie op over de kwaliteit van de opgaven en de toets als geheel. Op basis van de resultaten wordt de toets gereviseerd. In februari 1990 vindt onder 375 studenten een proefafname met de gereviseerde toets plaats. Naast de toetsafname wordt aan docenten in verschillende soorten vakken aan de hand van een beoordelingsformulier gevraagd om aan te geven hoe de afzonderlijke studenten functioneren op de opleiding.

De toets bestaat aanvankelijk uit de volgende drie onderdelen: Nederlands algemeen, Nederlands vakspecifiek en rekenen. Nederlands algemeen is voor alle vakrichtingen gelijk. Nederlands vakspecifiek heeft een gemeenschappelijk gedeelte en een vakspecifiek gedeelte en meet de deelvaardigheden woordenschat, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Ook het rekenonderdeel kent een gemeenschappelijk en een vakspecifiek gedeelte. Met betrekking tot de toetsresultaten voor het onderdeel Nederlands algemeen wordt een betrouwbaarheid gerapporteerd van  $\alpha=.95$  voor de vakrichting verzorging ( $N=49$ ) tegenover  $\alpha=.96$  voor de totale groep ( $N=375$ ). De toetsresultaten voor het onderdeel Nederlands vakspecifiek voor de vakrichting verzorging/confectie ( $N=72$ ) hebben een betrouwbaarheid van  $\alpha=.69$ . De toetsontwikkelaar noemt de toetsen daarmee goed tot redelijk betrouwbaar (Van Neerven, 1996:27).

Op basis van de gegevens uit de tweede proefafname en de beoordelingen van docenten wordt een eerste, globale normering vastgesteld, die in de daaropvolgende jaren wordt verfijnd. Werkgroepen van ervaren docenten van op elkaar aansluitende opleidingen stellen specifieke toelatingscriteria op. Vanaf juni 1993 is de toets landelijk beschikbaar en wordt deze eenmaal per jaar vernieuwd. Bij de samenstelling van een nieuwe versie wordt voor een deel van de opgaven een parallelversie geconstrueerd. Daarnaast worden nieuwe opgaven toegevoegd die eerst zijn gepretest in combinatie met ankeropgaven. In 1997 wordt op verzoek van het veld het onderdeel studievoordigheid aan de toets toegevoegd. In 2003 wordt de papieren versie van de toets vervangen door een digitale versie en krijgt de toets een aangepaste naam: de Digibo. In de praktijk op het Hollandia College blijft men echter spreken van IBO-toets. In het schooljaar 2006-2007 is de meest recente versie de Digibo 2005 (Bureau ICE, 2005b) die bestaat uit de volgende vier onderdelen:

- Nederlands algemeen: een C-toets (een variant op de clozetoets) bestaand uit 70 items;
- Nederlands zorg en welzijn: een toets voor woordenschat en lezen, bestaand uit 25 items waarvan 8 vakspecifiek en een toets voor schrijven, bestaand uit 11 items waarvan 6 vakspecifiek;
- studievoordigheid: een toets bestaand uit 29 items betreffende alfabetische volgorde, grafische representaties en het schematiseren van tekst;
- rekenen: een toets bestaand uit 34 items.

Figuur 7.1 toont een voorbeeld van het eerste deel van het onderdeel Nederlands algemeen in de IBO-toets.

Maak de tekst weer compleet door de woorden aan te vullen.  
Gebruik evenveel letters als er nog staan, of één letter meer.

Het aantal auto's in Nederland neemt toe. Dit zorgt voor tal van praktische problemen.

In al\_\_ grote ste\_\_ is h\_\_ moeilijk o\_\_ je au\_\_ te park\_\_.

Vaak z\_\_ alle plaa\_\_ vol. Mid\_\_ in d\_\_ stad i\_\_ dit o\_\_ heel du\_\_ geworden.

W\_\_ je e\_\_ dagje wink\_\_, dan b\_\_ je ga\_\_ vijftien eu\_\_ extra kw\_\_.

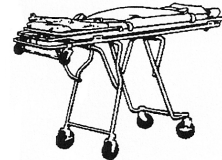
De bus is dus goedkoper!

Figuur 7.1: Onderdeel Nederlands algemeen in de IBO-toets

Het onderdeel Nederlands algemeen is een variant op de clozetoets, een zogeheten C-toets (Klein-Braley & Raatz, 1984). In een C-toets wordt in een aantal korte teksten na de eerste zin steeds de tweede helft van elk tweede woord weggelaten; bij woorden met een oneven aantal letters wordt één letter meer weggehaald dan de helft. Figuur 7.2 toont een vakspecifieke opgave uit het onderdeel schrijven voor Nederlands zorg en welzijn.

Kijk naar het plaatje. Maak de zin af.

Een brancard wordt gebruikt om \_\_\_\_\_



Figuur 7.2: Opgave IBO-toets onderdeel zorg en welzijn

Van de studenten die ten tijde van de ontwikkeling van de toets hebben deelgenomen aan de niveaupeiling en de proefafnamen, is 20 tot 25 procent Nederlandstalig; de overige 75 tot 80 procent is niet-Nederlandstalig. Volgens de handleiding is de toets dan ook geschikt voor zowel allochtone als autochtone studenten:

Tijdens de selectie van de opgaven voor de toetsen van de toetsbatterij is speciaal gelet op de geschiktheid van de opgaven voor zowel allochtone als autochtone kandidaten. Alleen die opgaven die voor beide groepen kandidaten geschikt bleken, zijn in de toetsen opgenomen. (Bureau ICE, 2005a:5)

De handleiding bij de IBO-toets bevat een voorbeeldnormering. Weinig instellingen bieden echter precies dezelfde onderwijstrajecten aan als tijdens de ontwikkeling van de toets het geval is geweest. De handleiding zegt daar het volgende over:

Er zal daarom een zekere ijking voor de eigen situatie nodig zijn: wat is de taalvaardigheid, rekenvaardigheid en studievoordigheid die kandidaten op verschillende instroompunten in de onderscheiden trajecten nodig hebben. Daarnaast is het nodig dat (afdelingen van) instellingen die gezamenlijk een traject verzorgen, afspraken maken over instroom- en doorstroomisen. (Bureau ICE, 2005a:17)

Binnen de zorgopleidingen van het Hollandia College heeft een eigen ijking van de IBO-toets aan de opleidingsniveaus plaatsgevonden. Scores op de onderdelen Nederlands algemeen, Nederlands zorg en welzijn, rekenen en studievoordigheden, geven verwijzingen naar een bepaald opleidingsniveau. Sinds 2004 wordt door de zorgopleidingen in het Hollandia College het volgende verwijzingschema gehanteerd.

Tabel 7.1: Verwijzingschema IBO-toets Digitaal (Hollandia, 2004c)

<b>Nederlands algemeen (maximaal 80 punten)</b>
< 40 punten: niveau 1
40-50 punten: niveau 2, met extra ondersteuning Nederlands
51-55 punten: niveau 2
56-60 punten: niveau 3, met extra ondersteuning Nederlands
61-65 punten: niveau 3
66-70 punten: niveau 4, met extra ondersteuning Nederlands
71-80 punten: niveau 4
<b>Nederlands zorg en welzijn (maximaal 36 punten)</b>
< 20 punten: niveau 1
20-22 punten: niveau 2, met extra ondersteuning Nederlands
23-25 punten: niveau 2
26-28 punten: niveau 3, met extra ondersteuning Nederlands
29-30 punten: niveau 3
31-33 punten: niveau 4, met extra ondersteuning Nederlands
34-36 punten: niveau 4
Wanneer er een discrepantie bestaat tussen de uitslag van de beide toetsen Nederlands algemeen en Nederlands verzorging wordt de doorslag gegeven door de uitslag van de toets rekenen verzorging. De uitslag van de toets studievoordigheden wordt mede gebruikt om tot een eindoordeel te komen.
<b>Rekenen (maximaal 34 punten)</b>
< 17 punten: niveau 1
17-19 punten: niveau 2
20-22 punten: niveau 3
23-34 punten: niveau 4
<b>Studievoordigheid (maximaal 29 punten)</b>
< 13 punten: niveau 1
13-17 punten: niveau 2
18-21 punten: niveau 3
22-29 punten: niveau 4

Tabel 7.1 laat zien dat er voor het onderdeel Nederlands bij alle niveaus een grensgebied is waarbinnen extra ondersteuning is gewenst. In de praktijk krijgt deze ondersteuning gestalte in een individuele hulpstructuur: een vragenuur waar studenten met vragen op het gebied van taalvaardigheid Nederlands terecht kunnen, wanneer ze daar behoefte aan hebben. Verder blijkt uit het schema dat het onderdeel rekenen alleen doorslaggevend is als er een discrepantie bestaat tussen de onderdelen Nederlands algemeen en Nederlands verzorging. De score voor studievoordigheid wordt



mede gebruikt om tot een eindoordeel te komen. Het schema maakt niet duidelijk hoe de weging van de vier onderdelen exact tot stand komt.

### 7.3 Sleutelepisode 'En dan worden ze afgewezen terwijl ze formeel door zouden mogen'

In deze paragraaf staan de gebeurtenissen rond de afname van de IBO-toets centraal. Eerst worden de toetsafname en de resultaten besproken en daarna de reacties daarop.

Op woensdagochtend 10 januari 2007 observeert de onderzoeker een lesuur van Aron, de coach van negen studenten uit groep GH.6sb. Er zijn op dat moment drie studenten aanwezig: Abbisha, Sopowan en Annelies. Abbisha vraagt wanneer ze zich kan aanmelden voor niveau 3. Als Aron haar vraag beantwoordt, hoort de onderzoeker voor het eerst over het gebruik van de IBO-toets bij de overgang van niveau 2 naar niveau 3:

Daar vielen heel veel klappen. Dus van het grootste deel van de aanmeldingen bleef de helft ongeveer over. Toen hebben ze gezegd: 'Hé wacht even, we gaan een drempel inlassen. We gaan kijken of jullie daadwerkelijk geschikt zijn voor niveau 3.' En wat doen we nu? Je gaat eerst de IBO-toets doen. En vooral op Nederlands. Want Nederlands geeft namelijk toegang tot niveau 3. Het Nederlands is ontzettend belangrijk. Vandaar dat wij als team hebben gezegd: 'Weet je wat? Wij gaan jullie een handje helpen. We gaan jullie 2 uur verplicht Nederlands geven.' We hebben Asha erbij gehaald. We hebben gezegd: 'Weet je wat? Wij geven jullie dat Nederlands, zodat jullie straks een, ja niet direct voorsprong hebben, maar dat jullie toch wel een beetje voorbereid zijn op niveau 3.' (coach Aron, transcript audio-opname 10-1-2007)

Later die dag zegt coördinerend docent Anja in een pauze het volgende tegen de onderzoeker:

Ik heb altijd discussie met de git-docenten (docenten in een geïntegreerd traject, MvK) die het zielig vinden, maar wij zijn een beroepsopleiding en het NT2-stuk is klaar. (coördinerend docent Anja, genoteerd in onderzoeksdagboek, 10-1-2007)

Op 1 februari tekent de onderzoeker het volgende op:

Tussen de middag in de docentenwerkkamer zegt coördinerend docent Anja tegen mij dat ze de studenten had willen spreken om te horen wie naar niveau 3 door wil en zodoende de IBO-toets moet doen. De studenten zijn echter al weg, omdat vakdocent Irene eerder met de les is gestopt. Anja's opmerking verbaast me want vanochtend heeft docent Nederlands Asha me verteld dat er waarschijnlijk toch geen IBO-toets hoeft te worden gedaan. Ze zei dat ze dat had gehoord op een gezamenlijke studie(mid)dag afgelopen dinsdag. Als ik Asha naar details vraag over de studiedag, kan ze me die niet geven. Ik ben benieuwd wat er nu wel of niet gebeurt. (onderzoeksdagboek 1-2-2007)

Op 13 februari 2007 hoort de onderzoeker in de pauze in de docentenkamer van coördinerend docent Anja dat alle studenten zich hebben opgegeven voor de IBO-toets maar ze spreekt de verwachting uit dat er maar twee of drie naar niveau 3 door zullen mogen. Voor de niet-Nederlandstaligen vindt Anja het beter dat ze eerst gaan werken en het dan later via de beroepsbegeleidende leerweg nog eens proberen. Over student Tuyet zegt ze:

Die geef ik niet eens op voor de toets. Haar Nederlands is veel te slecht. Ze spreekt onverstaaanbaar. (coördinerend docent Anja, genoteerd in onderzoeksdagboek, 13-2-2007)

Als de onderzoeker op donderdagochtend 22 februari 2007 aanwezig is om twee lessen vaktheorie bij vakdocent Irene te observeren, blijkt dat die ochtend de IBO-toets wordt afgenomen. De onderzoeker is hier niet over geïnformeerd en ook vakdocent Irene is niet op de hoogte van de toetsafname. Veertien studenten doen mee aan de toets en Irene besluit haar lessen te laten vervallen.

Op donderdagochtend 15 maart 2007 kondigt de onderzoeker tijdens de les vaktheorie van Irene aan dat de studenten die middag in het coachuur worden verwacht voor het invullen van een vragenlijst die in het kader van haar onderzoek is ontwikkeld. De reacties zijn enigszins negatief. Een aantal studenten is kwaad op de school, omdat ze op grond van hun resultaten voor de IBO-toets niet door mogen naar een vervolgopleiding op niveau 3. De onderzoeker geeft aan dat het juist de bedoeling van de vragenlijst is om inzicht te krijgen in de meningen van studenten en dat ze die gelegenheid dus niet voorbij moeten laten gaan.

's Middags zijn twintig studenten aanwezig om de vragenlijst in te vullen. Noura, Yasmine, Karima en Gregoros schrijven op dat ze graag door zouden willen naar niveau 3 maar op grond van hun resultaten op de IBO-toets niet verder mogen.

Naar aanleiding van de reacties van de studenten op de afname van de IBO-toets vraagt de onderzoeker de resultaten van de toets op bij coördinerend docent Anja. Tabel 7.2 geeft een overzicht van de scores van de studenten met verwijzing naar het opleidingsniveau.

Tabel 7.2: Scores IBO-toets februari 2007 met verwijzing (→) naar opleidingsniveau

	Nederlands algemeen (max. 80)	Nederlands zorg en welzijn (max. 36)	Studievaardigheden (max.29)	Rekenen (max. 34)
Hosita	66 → 4	28 → 3	21 → 3	16 → 1
Abbisha	64 → 3	26 → 3	17 → 2	20 → 3
Khadija	47 → 2	20 → 2	18 → 3	21 → 3
Noura	32 → 1	9 → 1	17 → 2	13 → 1
Izaline	59 → 3	18 → 1	5 → 1	17 → 1 → 2 <sup>1</sup>
Yasmine	53 → 2	21 → 2	15 → 3 → 2 <sup>1</sup>	18 → 2
Karima	51 → 2	25 → 2	11 → 1	24 → 4
Bonita	46 → 2	19 → 1	10 → 1	16 → 1
Sumalee	33 → 1	14 → 1	18 → 3	18 → 2
Anansa	48 → 2	21 → 2	11 → 1	12 → 1
Bintha	42 → 2	15 → 1	6 → 1	16 → 1
Anita	40 → 2	14 → 1	15 → 2	15 → 1
Gregoros	51 → 2	29 → 3	26 → 4	28 → 4
Daya	55 → 2	20 → 2	11 → 1	13 → 1

<sup>1</sup> De eerst vermelde niveauperwijzingen zijn overgenomen van de originele scoreformulieren en in de tabel gecorrigeerd conform het verwijzingschema in tabel 7.1

Het valt op dat op de scoreformulieren van Izaline en Yasmine verwijzingen staan naar een te laag, respectievelijk te hoog niveau. Dat zegt iets over de mate van zorgvuldigheid waarmee de uitslagen worden geregistreerd. Coördinerend docent Anja vertelt dat op grond van deze resultaten Hosita en Abbisha, studenten met een vooropleiding in het Nederlands voortgezet onderwijs, door mogen naar een bol-opleiding op niveau 3. Van de studenten afkomstig uit het geïntegreerde traject mag niemand zonder meer doorstromen; Gregoros is als enige een bespreekgeval. Uit de beschikbare data blijkt niet hoe de beslissing over toelating tot niveau 3 exact tot stand is gekomen en op welke wijze en door wie de studenten zijn geïnformeerd over deze beslissing.

In de weken volgend op de afname van de IBO-toets worden de studenten door de onderzoeker geïnterviewd. In de interviews wordt niet expliciet naar de IBO-toets gevraagd maar in zes interviews zeggen studenten spontaan iets over de toets of het onderwerp toetsing. De betreffende studenten zijn NT2-leerders die relatief kort in Nederland zijn. Met uitzondering van Karima zijn ze allemaal afkomstig uit een inburgeringstraject in de educatie, en daarna via een eenjarig geïntegreerd traject ingestroomd in het tweede en afsluitende jaar van de opleiding Helpende Zorg. Naar aanleiding van het feit dat ze niet verder mogen naar niveau 3, doen enkele studenten hun beklag bij taalcoach Mies. Mies heeft de studenten die afkomstig zijn uit het geïntegreerde traject in het schooljaar 2005-2006 gecoacht. Hoewel zij in het schooljaar 2006-2007 niet meer direct als docent bij de studenten is betrokken, volgt zij hen vanaf de zijlijn en functioneert zij tussen de lessen door regelmatig nog als vraagbaak voor een aantal van hen. Naar aanleiding van de klachten van de studenten richt Mies zich tot taalbeleidscoördinator Nynke. Nynke zegt hierover in het interview:

De taalcoach van niveau 2 trok aan de bel. Ze zei: 'Er worden gewoon zo verschrikkelijk veel mensen afgewezen door middel van opnieuw weer even een IBO-toets doen wanneer ze naar 3 willen. En dan worden ze afgewezen terwijl ze formeel zouden mogen.' En zij kende natuurlijk ook een aantal studenten en vroeg zich af: 'Ja, dat is werkelijk zo ... Is dit nou ons beleid?' (interview taalbeleidscoördinator Nynke:11)

In reactie hierop schrijft Nynke in april 2007 de interne notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?' (Hollandia, 2007a). Op 22 mei 2007 bespreekt Nynke haar notitie met de directeur onderwijs van het domein Mens en Maatschappij. Deze geeft aan dat ze het eens is met de strekking en het onderwerp zal agenderen op het structurele overleg dat zij heeft met alle onderwijsmanagers. In figuur 7.3 staat de notitie van Nynke.

**Doorlopende leerlijn! Hoezo?****April 2007. Door: coördinator taalbeleid Mens en Maatschappij****Directe aanleiding voor deze notitie:**

Van de oorspronkelijke git'ers die inmiddels deelnamen aan het 2<sup>e</sup> leerjaar van de opleiding Helpende Zorg en in april 2007 deze opleiding besluiten, mag niemand doorstromen naar de opleiding Verzorgende. De uitslag van de IBO-toets, met name de uitslag van het gedeelte reken- en taalvaardigheden, gaf hierin de doorslag. De toets is in februari 2007 afgenomen.

Deze gebeurtenis geeft aanleiding kritische vragen te stellen over het doorstroombeleid bij Mens en Maatschappij en de relatie ervan met andere beleidsterreinen: bijvoorbeeld het taalbeleid en de doorlopende leerlijn.

**Doorstroomprobleem**

Het is algemeen bekend dat de stap tussen opleidingen op niveau 2 naar niveau 3 een grote is. Het overkomt veel doorstromers dan ook dat zij problemen ondervinden bij het volgen van lessen, maken van opdrachten etc. tijdens hun traject in niveau 3. Uiteindelijk valt een groot aantal van hen uit. Dit is vervelend voor hen, maar ook voor de opleiding. De reden voor deze uitval is complex, maar twee belangrijke oorzaken zijn: geringere taal- en studievoordigheden, zowel bij studenten die de Nederlandse taal als moedertaal hebben als bij hen die dat niet hebben. Om de uitval na doorstroom te beperken is bij cluster 2 (Verpleegkundige & Verzorgende) de maatregel genomen iedere bol-student aan het eind van zijn/haar traject bij het voorgaande niveau (2) de IBO-toets te laten doen. De score van de taal- en rekenvaardigheden is bepalend voor doorstroom naar niveau 3, ook al heeft deze persoon het diploma Helpende en mag hij/zij op basis daarvan doorgaan op niveau 3. Dezelfde systematiek wordt toegepast voor doorstromers van niveau 3 naar 4.

Gezien vanuit het perspectief van taalbeleid, de doorlopende leerlijn, een leven lang leren, leren/loopbaan en burgerschap en zeker gezien in het licht van cgo (competentiegericht onderwijs, MvK), geeft het bovenstaande aanleiding voor een aantal vragen. Deze vragen hebben heel direct betrekking op de in de aanleiding genoemde groep git'ers, maar vervolgens zijn ze van toepassing op de **gehele 'doorstroomproblematiek'**.

Vragen:

- In hoeverre hebben studenten tijdens hun Helpende-opleiding kunnen werken aan **het vergroten van hun taalvaardigheid** ten behoeve van de doorstroom naar niveau 3? M.a.w. hoeveel begeleide en onbegeleide lesuren kregen zij voor dat doel? Was de begeleidende docent op de hoogte van hun doel? Had de begeleidende taaldocent voldoende (NT2-) vakdidactiek in huis? Werd er volgens een bepaald didactisch principe gewerkt?
- Is de **IBO-toets de juiste toets** om taalvaardigheid te meten in deze tijd van competentiegericht onderwijs; een leven lang leren; uitgaan van wat je kunt; ontwikkeltrajecten uitzetten, etc. Hebben deze studenten met de IBO-toets kunnen laten zien wat zij kunnen?
- In hoeverre heeft **een totaal-score** deel uitgemaakt van de beoordeling wel of niet doorstromen? Bijvoorbeeld: motivatie, geschiktheid, toekomstperspectief, mogelijkheden en alternatieven? In hoeverre heeft de snelheid waarmee studenten de Nederlandse taal machtig zijn geworden (voordat zij met de opleiding voor Helpende begonnen) meegespeeld in de eindbeoordeling?
- In hoeverre heeft een **studieloopbaangesprek** plaatsgevonden waarin alle hierboven genoemde aspecten aan de orde kwamen?
- Als er dan al een toets moet plaatsvinden, is februari dan niet een veel **te vroeg** moment voor een toets die in verband staat met doorstroom? In de periode tussen februari en september (wanneer de volgende opleiding begint), kan met een goed begeleidingsplan gewerkt worden aan verhoging van de taalvaardigheid.

- In hoeverre hebben deze studenten tijdens hun Helpende-opleiding kunnen werken aan het vergroten van hun **rekenvaardigheden**? Weliswaar zit dit niet in de deelkwalificaties van de Helpende, maar wanneer studenten willen doorstromen naar een opleiding zullen zij zich hierop toch moeten kunnen voorbereiden? In ieder geval moeten zij weten dat ze getoetst worden op dit onderdeel. Sommige git'ers hebben, meer of minder lang geleden, in eigen land rekenen gehad en zouden op zijn minst op de hoogte moeten zijn van wat er gevraagd gaat worden.

### **Drempelpolitiek past niet binnen taalontwikkeld mbo (Taalbeleid Mens en Maatschappij)**

De hierboven gestelde vragen en opmerkingen hebben zoals eerder genoemd niet alleen betrekking op git-studenten. Ook NT1'ers, NT2'ers en studenten uit de tweede of derde generatie NT2 komen hetzelfde probleem tegen, wanneer zij doorstromen.

Is een drempelopwerpende toets dan de juiste oplossing? Nee!

Moet iedereen, die er formeel recht op heeft dan maar doorstromen? Dat hangt van vele factoren af.

Simon Verhallen sprak tijdens zijn presentatie 'Nederlands in het mbo' op de conferentie Taal is Cruciaal (9 maart 2007) onder meer over taalontwikkeling in het mbo. Op zijn sheets stond het als volgt benoemd: taalontwikkeling op het mbo is **onontkoombaar**, dit blijft nog wel **20 jaar zo en drempelpolitiek is ongewenst**.

Ik ben zo vrij om het voorgaande in eigen woorden weer te geven en er enkele vragen/opmerkingen aan toe te voegen:

- Taalontwikkeld onderwijs op het mbo blijft een 'must' en wordt alleen maar belangrijker.
- We zullen in het mbo de eerste 20 jaren of nog langer blijvend te maken hebben met instroom van studenten met een te geringe taalvaardigheid (en rekenvaardigheid). Willen we deze steeds groter wordende groep, die ook nodig is voor de arbeidsmarkt, meer en meer uitsluiten van onze opleidingen?
- Een drempel opwerpen aan het begin of tijdens het leertraject op het gebied van taalvaardigheid, is ongewenst, past niet bij taalontwikkeld mbo/competentiegericht leren.
- Is het geen blijk van wantrouwen ten opzichte van onze eigen opleidingen wanneer we in de formele doorlopende lijn van die opleidingen drempelopwerpende toetsen inlassen?
- Wanneer uit de praktijk blijkt dat het mogelijk is om per cluster of opleiding 'eigen drempels' op te werpen (eigen beleid te voeren) en we geen kans zien om binnen het domein vorm te geven aan een juiste doorlopende leerlijn, waarom vormen we dan nog één domein?
- Het voorgaande punt maakt duidelijk dat er betere afstemming en een beter aanbod moet komen.

De opdracht voor alle clusters en opleidingen van Mens en Maatschappij:

Drempelpolitiek loslaten en doorstroom vormgeven vanuit beleidsuitspraken (alle aspecten ervan) en cgo, etc.

Wanneer we dat doen, dan werkt de student tijdens de **actuele** opleiding aan de gewenste (taal- en studie)vaardigheden waarmee de overstap naar de **toekomstige** opleiding een succesvolle stap kan zijn. Er is geen toewijzing of afwijzing. Er is wel een doorgangsgesprek, waarbij op basis van diverse gegevens samen met de student besloten wordt of de gewenste opleiding op dat moment een optie is of dat een andere route meer in de lijn ligt.

2

Figuur 7.3: Interne notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?' (Hollandia, 2007a)

De notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?' (Hollandia, 2007a) reflecteert Nynkes standpunt over de inzet van de IBO-toets in het kader van doorstroom. Hoe kijken de andere docenten aan tegen de inzet van de IBO-toets en hoe hebben de studenten de

inzet van de toets ervaren? Om licht te werpen op deze vragen komen de paragrafen 7.4 en 7.5 de opvattingen van docenten en studenten in relatie tot afname van de IBO-toets aan bod. De studenten hebben het onderwerp spontaan naar voren gebracht door middel van gemaakte opmerkingen in de vragenlijsten en uitspraken in de interviews. Naar aanleiding daarvan heeft de onderzoeker de docenten expliciet bevraagd op het onderwerp toetsing van taalvaardigheid Nederlands in het kader van doorstroom. Naar aanleiding van de gebeurtenissen zijn tevens additionele data verzameld door middel van dossieronderzoek in de afdeling educatie van het roc.

## 7.4 Opvattingen van docenten over afname van de IBO-toets

Aan de hand van de notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?' (Hollandia, 2007a) bespreekt deze paragraaf de opvattingen van de docenten over de afname van de IBO-toets. Achtereenvolgens komen de doorlopende leerlijn, het aanbod Nederlands, de inzet van de IBO-toets in het kader van doorstroom en de heterogeniteit van de studentenpopulatie ter sprake.

### Doorlopende leerlijn

De titel van de notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?' (Hollandia, 2007a:1) geeft aan dat er volgens taalbeleidscoördinator Nynke geen sprake is van een doorlopende leerlijn. Door inzet van de IBO-toets wordt er een drempel gelegd bij de overgang van niveau 2 naar niveau 3. Deze drempelpolitiek is volgens Nynke onder meer ongewenst vanuit het perspectief van de doorlopende leerlijn en een leven lang leren. Met betrekking tot de doorlopende leerlijn komen uit de reacties van de docenten twee relevante invalshoeken naar voren: het opleidingsstelsel en de organisatie van het onderwijs in het roc. Op deze invalshoeken wordt hieronder achtereenvolgens ingegaan.

Nynke schrijft in haar notitie dat de scores voor de IBO-toets bepalend zijn voor de doorstroom, terwijl het opleidingsstelsel zodanig is opgebouwd dat het diploma van Helpende Zorg (niveau 2) recht geeft op toelating tot de opleiding Verzorgende (niveau 3):

De score van de taal- en rekenvaardigheden is bepalend voor doorstroom naar niveau 3, ook al heeft deze persoon het diploma Helpende en mag hij/zij op basis daarvan doorgaan op niveau 3. (Hollandia, 2007a:1)

Zij wijst daar ook nog eens op in het interview:

En dan worden ze afgewezen terwijl ze formeel door zouden mogen. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:11)

Ook de andere docenten geven in de interviews aan dat gediplomeerden recht hebben op doorstroom en dat andere roc's deze studenten wel toelaten. Zo zeggen Anja en Mies hierover het volgende:

Het diploma is het toelatingsinstrument en ze worden dus op alle andere roc's gewoon aangenomen. (interview coördinerend docent Anja:5)

Ik hoorde dat er een aantal gediplomeerden uit de groep die jij gevolgd hebt, naar Zijlstad gaan. Daar zijn ze wel aangenomen want daar kan het drempelloos van niveau 2 naar niveau 3. (interview taalcoach Mies:5)

Uit de notitie blijkt dat er sprake is van een probleem bij een drempelloze doorstroom. Veel studenten die doorstromen naar niveau 3 vallen uit op grond van een aanzienlijk niveauverschil tussen niveau 2 en niveau 3:

Het is algemeen bekend dat de stap tussen opleidingen op niveau 2 naar niveau 3 een grote is. Het overkomt veel doorstromers dan ook dat zij problemen ondervinden bij het volgen van lessen, maken van opdrachten etc. tijdens hun traject in niveau 3. Uiteindelijk valt een groot aantal van hen uit. (Hollandia, 2007a:1)

Opmerkingen van Anja en Jan bevestigen dit beeld:

Maar eerlijk gezegd, redden ze het daar (in niveau 3, MvK) niet. (interview coördinerend docent Anja:5)

Deze school heeft er een regel van gemaakt dat mensen eerst een IBO-toets moeten maken. Maar wel vanuit een ervaring dat van mensen die met niveau 2 zijn gestart, het afvalpercentage enorm hoog is. En dat is ook zo. Dat heb ik zelf ook ervaren. (interview docent *skills* Jan:4)

Volgens coach Sonja werkt het systeem in de hand dat iedere student denkt als vanzelfsprekend door te kunnen stromen naar een vervolgopleiding:

En soms mis ik een stukje zelfinzicht. Dat is onbegrijpelijk bij leerlingen, ook bij heel veel allochtonen. Ze willen zoveel hebben en ze willen zo weinig geven. En dat is de verwennerij van heel Nederland, denk ik. Ik blijf schelden op het systeem hier: zovél faciliteiten om te kunnen leren. (interview coach Sonja:4)

Ook taalbeleidscoördinator Nynke vindt dat niet iedereen zonder meer zou moeten doorstromen, zo blijkt uit haar notitie:

Moet iedereen die er formeel recht op heeft dan maar doorstromen? Dat hangt van vele factoren af. (Hollandia, 2007a:2)

De studenten volgen in niveau 2 een traject in de beroepsopleidende leerweg (bol). Als ze hun opleiding op niveau 3 in eenzelfde traject voort willen zetten, moeten ze hoog genoeg scoren op de IBO-toets. Naast de route via een bol-traject is er ook de mogelijkheid van de beroepsbegeleidende leerweg. Voor een dergelijk bbl-traject worden studenten aangemeld via een werkgever. Als studenten een bbl-plek weten te krijgen, worden ze wel toegelaten tot niveau 3. Volgens Nynke komen door deze systematiek ook studenten in niveau 3 terecht die het niet aankunnen:

Studievaardigheid of misschien zelfs wel intellectuele vermogens, spelen óók een rol. Want iemand is niet voor niks niveau 2 gaan doen En misschien wordt hij door zijn bedrijf of stage of waar hij een baan heeft als het een bbl'er is, gepusht om toch maar die opleiding op niveau 3 te doen. Maar misschien kán hij het niet eens. (...) In niveau 2 ligt de vereiste taalvaardigheid en studievaardigheid op een heel ander niveau dan bij niveau 3. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:9-10)

Taalcoach Mies haalt een voorbeeld aan van een anderstalige student die via een geïntegreerd traject is ingestroomd in het mbo en bij de doorstroom naar niveau 3 afgewezen is op basis van de IBO-toets. Deze student kan vervolgens haar opleiding wel voortzetten in de bbl:

Zij wilde graag zelf bol gaan doen op niveau 3. Het is een twijfelgeval geworden, omdat haar studievaardigheid heel hoog was; rekenen was ook heel hoog; algemeen Nederlands was laag en beroepsgericht Nederlands was hoog. Het stageadres heeft aangeboden: nou, kom dan hier voor een bbl-plek. Dus zij hebben zoiets van: wij zien het met jou zitten. Het gaat ook in de praktijk heel erg goed en wij bieden je die plek aan. Dus ze komt hier wel binnen op een bbl. Dus dan gaat ze ook dezelfde theorie doen. Maar ze kan dat dus omdat de praktijk zegt: nou jij kan dat. En ik denk ook dat ze het kan hoor, maar ze was dus hier op de IBO-toets afgewezen. Dus voor een bol-groep komt ze niet in aanmerking. (...) Ik vind het heel gek dat mensen wel via de bbl-opleiding hier aangenomen worden. En dat is dan 1 dag per week en dan doen ze dus veel in de praktijk. (interview taalcoach Mies:4-6)

Uit bovenstaande reacties blijkt dat docenten een discrepantie signaleren tussen het opleidingsstelsel en de realiteit. Zij geven aan dat het formele stelsel recht geeft op doorstroom naar niveau 3, maar zijn op basis van hun ervaringen van mening dat niet iedereen als vanzelfsprekend zou moeten kunnen doorstromen.

De maatregel om de IBO-toets af te nemen is ingesteld door cluster 2, dat wil zeggen de groep docenten die de opleiding op niveau 3 verzorgt:

Om de uitval na doorstroom te beperken is bij cluster 2 (V&V, Verpleegkundige en Verzorgende, MvK) de maatregel genomen iedere bol-student aan het eind van zijn/haar traject bij het voorgaande niveau (2) de IBO-toets te laten doen. (Hollandia, 2007a:1)

Coach Aron bevestigt dit. Op de vraag wie dit beleid bepaalt, zegt hij:

Dat is de directie maar ook cluster 2, want die moeten dan de leerlingen opvangen van niveau 2 die daar dreigen te mislukken. (interview coach Aron:4)

Het is merkwaardig dat de betreffende opleidingsclusters binnen het roc opereren als gescheiden eenheden, signaleert taalbeleidscoördinator Nynke:

Is het geen blijk van wantrouwen ten opzichte van onze eigen opleidingen wanneer we in de formele doorlopende lijn van die opleidingen drempelopwerpende toetsen inlassen? Wanneer uit de praktijk blijkt dat het mogelijk is om per cluster of opleiding 'eigen drempels' op te werpen (eigen beleid te voeren) en we geen kans zien om binnen het domein vorm te geven aan een juiste doorlopende leerlijn, waarom vormen we dan nog één domein? (Hollandia, 2007a:2)

Coördinerend docent Anja en docent *skills* Jan distantiëren zich heel duidelijk van de afname van de IBO-toets op basis van de redenering dat het geen zaak is van hun cluster:

Ik heb steeds gehoopt dat leerlingen daar een rechtszaak van zouden maken. Ik heb dat ook heel stiekem in hun oor gefluisterd, omdat het iets is waar wij niks mee te maken hebben. Het is van niveau 3; het is van Hanneke Peters (onderwijsmanager niveau 3; geanonimiseerd, MvK). Wij kunnen daar niks mee. Ik schuif dat ook af. Ik wil daar ook geen discussie over. (interview coördinerend docent Anja:4)

Het ligt niet aan ons cluster. Het ligt aan cluster niveau 3 en 4. Zij bepalen voor doorstromers dat ze de IBO-toets moeten doen. Daar zijn wij niet debet aan. Ook onze onderwijsmanager bemoeit zich daar niet mee want die zegt: Ja, dat is iets wat niveau 3-4 afspreekt, cluster 2. (interview docent *skills* Jan:4)

Mies ziet deze houding als het afschuiven van het probleem, waar studenten vervolgens de dupe van worden. Zij heeft daarbij met name de studenten voor ogen die zij



in het schooljaar 2005-2006 in het geïntegreerd traject heeft begeleid en met wie zij ook dit jaar nog regelmatig contact heeft.

Nee, en met zo'n doorstroom dan wordt het afgeschoven van 2 naar 3. Dan ligt het bij niveau 3. Die hebben ervoor gekozen. Maar dan denk ik: dit klopt niet. Neem stelling. Zeg van: we doen het wel of we doen het niet, die IBO-toets. Nee, dat wordt niet gedaan. En als er kritiek op is, ja dan krijg je de wind van voren. Ik was heel blij nu dat er eindelijk een aanbeveling komt met zo'n doorstroomnotitie. Ik begrijp van Nynke dat bij de directie wordt gezegd: nou dit kan eigenlijk helemaal niet. Maar tot nu toe wordt het wel zo gedaan. En het is, vind ik, een beetje een spel. Het management van cluster 1 zegt: ja, dit is niet mijn keuze geweest, dat ligt bij cluster 2. Maar dan denk ik: ja, daar heb ik toch niks aan? Deze mensen worden daar allemaal de dupe van. (interview taalcoach Mies:6)

Het valt op dat de docenten nauwelijks stelling nemen tegen de maatregel van cluster 2. Binnen het team staat Mies kennelijk alleen met het aannemen van een kritische houding in deze kwestie. Zij vindt wel steun bij Nynke en is blij met de notitie maar het is de vraag of deze effect sorteert. Als Nynke in een gesprek met de interim-directeur hoort dat er in 2008 aandacht komt voor de instroom in niveau 3 vraagt ze zich af wat de motieven daarachter zijn:

En dan denk ik: hé, heeft deze interim ooit die notitie gelezen en is dit daar een vervolg op of is dit gewoon weer vanuit een andere hoek binnen komen vallen. Waarschijnlijk vanuit de onderwijsmanager van: 'Ik heb zoveel uitval en ik moet dat voorkomen.' Of: 'Ik wil meer instroom in niveau 3.' Want dat scheen ook wat achter te blijven. En: 'Hoe bevorderen we het dan vanuit 2?' (interview taalbeleidscoördinator Nynke:10)

Nynke veronderstelt hier dat een afnemende instroom in niveau 3 eerder een leidend motief is voor het management, dan de inhoudelijke argumenten in haar notitie. Ook coach Aron geeft aan dat het management pas in actie zal komen als er financiën in het geding zijn. Hij zegt over het feit dat studenten naar andere roc's overstappen:

Nou dat vindt men niet erg. We hebben genoeg leerlingen toch? Ik denk wanneer er problemen zouden ontstaan van: jeetje, zo krijgen we geen leerlingen meer, dan zouden ze misschien wel denken: 'We moeten ze toch even hier houden.' (interview coach Aron:5)

Uit bovenstaande komt naar voren dat cluster 2 een eigen toelatingsbeleid voert dat strijdig is met het opleidingsstelsel. Kennelijk heeft cluster 2 voldoende studenten om zich ten aanzien van toelating een selectiebeleid te kunnen permitteren. Met uitzondering van taalcoach Mies komen de docenten van cluster 1 daar niet tegen in het geweer. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij veronderstellen dat veel studenten die doorstromen, het uiteindelijk toch niet redden.

In het voorgaande is het onderwerp doorlopende leerlijn besproken in de betekenis van de feitelijke overstap van het ene niveau naar het volgende. Hieronder komen inhoudelijke aspecten rond de doorstroom aan de orde: het aanbod Nederlands en de inzet van de IBO-toets.

### **Aanbod Nederlands in relatie tot doorstroom**

Taalbeleidscoördinator Nynke stelt dat het algemeen bekend is dat de stap tussen opleidingen op niveau 2 en 3 een grote is (Hollandia, 2007a:1). Deze uitspraak wordt bevestigd door coach Aron en taalcoach Mies:

En niveau 3 is eigenlijk van zó'n (gebaart een kleine stap, MvK), stap naar zó'n stap (gebaart een grote stap, MvK). Het is niet van zó naar zó maar het is een enórmie stap. Het verschil is enorm groot. Als je de boekenlijst ziet van niveau 3, nou het is ... (interview coach Aron:6)

Tussen het programma van niveau 2 en het programma van niveau 3 zit een groot gat (...) Maar op niveau 3 is er qua theorie heel veel nodig. 302 (een deelkwalificatie, MvK) bijvoorbeeld, dat is een ontzétend pittig programma. De algemene dagelijkse levensverrichtingen. Veel moeilijker dan op niveau 2. (interview taalcoach Mies:4-5)

In de opleiding op niveau 3 wordt een veel groter beroep gedaan op met name schriftelijke taalvaardigheid dan op niveau 2. Aron, Anja en Jan geven aan dat er in de opleiding veel meer moet worden gelezen en dat daarnaast de beroepspraktijk veel meer vraagt op het gebied van schrijfvaardigheid dan in niveau 2 het geval is.

Schriftelijke vaardigheden, lezen, veel leren, uit het hoofd leren. Dikke pillen leren: 302 (deelkwalificatie, MvK) en zo. Dat zijn zulke (gebaart, MvK) pillen. Dan moeten ze voor een toets een half boek leren. Dat is een enorme overgang. (interview coach Aron:6)

In hun werk als Helpende hebben ze voldoende aan een goede mondelinge taalvaardigheid, hebben ze zelden schriftelijke taalvaardigheid nodig. Solliciteren doe je met formulieren, zorgen werkplannen staan in de computer. (...) Maar de Verzorgende moet meteen alles: verslagen schrijven, rapporteren, zorgplannen maken. (interview coördinerend docent Anja: 6)

Er wordt veel meer vereist in verslaglegging. In de praktijk dossiers invullen, maar ook binnen de lessen. Ik bedoel je krijgt anatomie, pathologie. Heel veel moeilijke woorden. Daar kunnen ze niet mee omgaan. (interview docent *skills* Jan:4)

Taalbeleidscoördinator Nynke vraagt zich in haar notitie af in hoeverre het aanbod Nederlands in de opleiding op niveau 2 studenten goed heeft voorbereid op de doorstroom naar niveau 3:

In hoeverre hebben studenten tijdens hun Helpende-opleiding kunnen werken aan het vergroten van hun taalvaardigheid ten behoeve van de doorstroom naar niveau 3? M.a.w. hoeveel begeleide- en onbegeleide lesuren kregen zij voor dat doel? Was de begeleidende docent op de hoogte van hun doel? Had de begeleidende taaldocent voldoende (NT2-) vakdidactiek in huis? Werd er volgens een bepaald didactisch principe gewerkt? (Hollandia, 2007a:1)

Nynke laat de vragen onbeantwoord, maar in de context is duidelijk dat zij twijfels heeft over zowel kwantitatieve als kwalitatieve aspecten van het aanbod Nederlands. Haar volgende uitspraak in het interview bevestigt dit:

En tot nu toe is er dan ook weinig gelegenheid geweest voor studenten om dat niveau wél te bereiken. Tijdens bijvoorbeeld niveau 2 méér te doen aan taal, zodat ze bij 3 niet door de mand vallen. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:9)

Ook docent *skills* Wilma uit haar twijfels over het aanbod:

Het zegt natuurlijk ook iets over jou als school. Zeker als je zegt van: wij geven Nederlands. (...) Als Nederlands van studenten zó slecht is, dat ze niet door mogen naar niveau 3 en je wijst ze daarop af voor de opleiding, dan vind ik dat je in je taallessen daarvoor, in niveau 2, véél meer aandacht zou moeten besteden aan de taal. Als het zo belangrijk voor je is, dan moet je daar ook meer aandacht aan besteden. (interview docent *skills* Wilma: 6)

Uit de reacties van de docenten blijkt een gat in het programma tussen niveau 2 en niveau 3 zowel in de beroepspraktijk als de theorie. Met name schriftelijke taalvaar-

digheid speelt op niveau 3 een veel grotere rol. Daarmee wordt het belang van schriftelijke taalbeheersing voor het succesvol deelnemen aan de vervolgopleiding duidelijk en rijst de vraag of studenten voldoende gelegenheid hebben gehad om het vereiste niveau te bereiken. Daarom wordt hieronder eerst nader ingegaan op de vraag naar de kwantiteit en vervolgens op de vraag naar de kwaliteit van het aanbod Nederlands.

Nynke stelt in haar notitie de vraag hoeveel begeleide en onbegeleide lesuren de studenten hebben gekregen om te werken aan het vergroten van hun taalvaardigheid in het kader van de doorstroom. In het eerste jaar van de opleiding, het schooljaar 2005-2006, staat er in de reguliere opleiding geen Nederlands op het rooster. De NT2-leerders hebben het eerste jaar zes lesuren NT2 per week gehad in het geïntegreerde traject. Het programma daarvan is gericht op het volgen van de opleiding en het functioneren in de beroepspraktijk van niveau 2. In het tweede jaar van de opleiding, het schooljaar 2006-2007, maakt Nederlands (als tweede taal) als vak in eerste instantie voor geen van de studenten meer deel uit van het curriculum. De mondelinge vaardigheden komen aan bod in het kader van het vak 'Training sociale vaardigheden' maar er is weinig aandacht voor de schriftelijke vaardigheden, zegt taalcoach Mies:

Ja, te weinig aandacht voor Nederlands in het tweede leerjaar. (...) We doen wel veel aan spreken en luisteren. Luisteren niet zo tastbaar, maar goed dat wordt wel gedaan. En schrijven en lezen is minimaal. (interview taalcoach Mies:5)

Omdat er in de voorgaande jaren een probleem bij de doorstroom van niveau 2 naar niveau 3 is geconstateerd, wordt medio 2006 besloten om voor de tweedejaarsgroep wekelijks twee uur Nederlands in te roosteren:

Er is gekozen voor reparatiebeleid, dus dat er toch nog twee uur Nederlands gegeven zou worden aan de opleiding voor Helpende, omdat mensen niet goed kunnen doorstromen van niveau 2 naar niveau 3. (interview taalcoach Mies: 4)

Vanaf oktober 2006 krijgt de groep twee begeleide lesuren Nederlands per week. De lessen worden gegeven door docente Asha die speciaal hiervoor is aangetrokken. Na vier maanden, in februari 2007, stoppen de lessen Nederlands echter plotseling, omdat Asha te veel lesuren heeft en er geen andere docent voor deze groep beschikbaar is.

Op het rooster staan wekelijks ook twee uren in het begeleid open leercentrum. Tijdens deze uren kunnen studenten onder begeleiding werken aan opdrachten die ze van docenten krijgen. Deze tijd wordt niet effectief besteed want voor Nederlands krijgen ze geen extra opdrachten en voor andere vakken ook nauwelijks. Illustratief zijn de volgende aantekeningen van de onderzoeker:

Ik zie geen studenten uit de groep. Ik hoor dat er wel een groepje aanwezig is geweest maar dat ze niet wisten wat ze moesten doen. De onderwijsassistenten in het begeleid open leercentrum hebben hen toen naar een docent gestuurd met de vraag om een opdracht, maar ze kwamen terug met de mededeling dat de docent het ook niet wist. Toen hebben de medewerkers hen maar weg laten gaan. (logboek 10-1-2007)

Samenvattend betekent dit dat de studenten uit het geïntegreerde traject in het eerste jaar van de opleiding zes begeleide lesuren NT2 per week hebben gekregen. In

het tweede jaar van de opleiding, het schooljaar 2006-2007 hebben alle studenten in de periode van oktober 2006 tot februari 2007 twee begeleide lesuren Nederlands per week gehad met het doel hun taalvaardigheid te vergroten met het oog op de doorstroom, in casu ter voorbereiding op de IBO-toets. De NT2-leerders die afkomstig zijn uit het geïntegreerde traject zijn relatief kort in Nederland. Met name voor deze studenten is het aantal lesuren Nederlands in het schooljaar 2006-2007 veel te weinig om hun taalvaardigheid Nederlands op een substantieel hoger niveau te brengen. Alternatieven om hen extra aan Nederlands te laten werken, bijvoorbeeld door middel van opdrachten in het open leercentrum, zijn niet geboden. Hiermee kan worden vastgesteld dat met name de NT2-leerders die relatief kort in Nederland zijn, in de opleiding Helpende onvoldoende gelegenheid hebben gehad hun taalvaardigheid Nederlands substantieel te verbeteren.

Nynke stelt in haar notitie ook enkele vragen die betrekking hebben op de kwaliteit van het aanbod Nederlands. Zo vraagt zij zich af of de begeleidende docent op de hoogte was van het doel van de studenten, of de begeleidende taaldocent voldoende (NT2-)vakdidactiek in huis had en of er volgens een bepaald didactisch principe werd gewerkt. In de data komt nergens naar voren vanaf welk moment docent Nederlands Asha op de hoogte is van het doel van de studenten. Wel blijkt uit haar uitspraken dat ze zich niet gemakkelijk voelt bij het feit dat de IBO-toets wordt afgenomen en dat ze niet weet hoe ze ermee om moet gaan. Ze wil de studenten wel op de toets voorbereiden maar weet te weinig van de inhoud en veronderstelt ook dat ze niets over de inhoud mag vertellen. Ze heeft de studenten niet op de toets voorbereid en zegt daar het volgende over:

Nou ja, ik wist op zich niet de IBO-toets en de leerlingen ... Ik werd er ook op een gegeven moment een beetje ... Ja, hoe moet ik me daarin nou een houding geven want ze moesten de IBO-toets maken en ze wisten dat ze het moesten halen om door te kunnen stromen. Maar ik kende ook niet precies de inhoud. (...) Ik mocht het niet uitprinten. Dat wilde ik wel om het voor mijn lessen Nederlands te gebruiken en te oefenen. Ik vroeg dat ook, maar dat mocht dus niet. (interview docent Nederlands Asha:11)

Asha vertelt dat ze de toets kort heeft ingezien, maar in haar lessen geen oefeningen met de studenten heeft gedaan ter voorbereiding op de toets.

### De IBO-toets als instrument bij doorstroom

In de vragenlijst voor docenten staat de volgende stelling: Het is goed dat we in onze opleiding studenten toetsen op hun taalvaardigheid om te voorkomen dat ze uitvallen op een hoger niveau. Tabel 7.3 toont de reacties van de docenten.

Tabel 7.3: Reacties van docenten op de stelling over toetsing in kader van doorstroom

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Het is goed dat we in onze opleiding studenten toetsen op hun taalvaardigheid om te voorkomen dat ze uitvallen op een hoger niveau.			Irene	Wilma Mies	Jan Asha Nynke	Aron Anja	

De reacties op deze stelling laten zien dat de docenten meer neigen naar 'eens' dan naar 'oneens'. Taalbeleidscoördinator Nynke die een 3 heeft ingevuld, wil haar antwoord in het interview graag nader toelichten:

Ja, want eerst dacht ik: ja, natuurlijk, helemaal mee eens dat je ze toetst op taalvaardigheid om te voorkomen dat ze uitvallen op een hoger niveau. Maar ik vroeg me later af: ja, maar hoe gebruik je het dan? Ik zie dus dat het gebruikt wordt als drempel: En nou kom je niet in niveau 3 want je hebt de toets niet gehaald. (...) Als er bedoeld is: ze moeten getoetst worden zodat ze er niet komen, dan ben ik het er niet mee eens en dan vind ik het ook fout, want ik zie het dus wel op die manier gebeuren. Maar als je het doet om te toetsen: waar zijn ze nu? Wat moeten ze verder nog hebben want waar willen ze naartoe? Stoppen ze aan het eind van 2 en kunnen ze op een fatsoenlijke manier met de vereiste taalvaardigheid het beroep in? Daar moet je ook voor toetsen, af en toe. En willen ze verder, dan moet je toetsen of ze daar kunnen komen. (interview taalbeleidscoördinator Nynke: 9)

Uit deze reactie blijkt dat Nynke een voorstander is van toetsing van taalvaardigheid om uitval te voorkomen, maar dat de toets niet als drempel mag worden gebruikt. De inzet van een (taal)toets als beslissingsinstrument voor in- of doorstroom kan grote consequenties voor individuele studenten hebben en daarom is het belangrijk er ethisch mee om te gaan. Toetsgebruikers zijn verantwoordelijk voor een goede inzet van een toets, stelt Gysen (2003:3) en voegt daaraan toe:

Toetsontwikkelaars kunnen de meest valide en betrouwbare toets maken, als deze niet op de juiste manier ingezet wordt en de resultaten niet op de juiste manier geïnterpreteerd worden, kan de toets een onbetrouwbaar instrument zijn dat geen valide informatie oplevert. Een perfecte toets kan nog slecht gebruikt worden.

Het feit dat de IBO-toets als drempel fungeert, roept bij Nynke de vraag op of het hier het geschikte instrument is:

Is de IBO-toets de juiste toets om taalvaardigheid te meten in deze tijd van competentiegericht onderwijs; een leven lang leren; uitgaan van wat je kunt; ontwikkeltrajecten uitzetten, etc. Hebben deze studenten met de IBO-toets kunnen laten zien wat zij kunnen? (Hollandia, 2007a:1)

Docent Nederlands Asha noemt de IBO-toets een goede indicatie voor de doorstroom:

Ja, ik vind het wel belangrijk want je merkt toch wel aan de IBO, als ze die hebben gedaan, wat hun niveau is en of ze het dan aankunnen als ze willen doorstromen. (interview docent Nederlands Asha:13)

Volgens haar wordt deze toets volgend jaar niet meer afgenomen, omdat de inhoud niet goed is:

Ja, het is er nu uit, waarschijnlijk omdat de toets niet goed is of zo. Ik weet niet waarom precies. (...) Maar volgens mij was de inhoud van de toets ook niet goed. Maar waarom precies, hoe en wat, dat weet ik niet. (interview docent Nederlands Asha:13)

Gezien het feit dat Asha eerder te kennen heeft gegeven dat de toets dit jaar niet zou worden afgenomen, is niet met zekerheid te zeggen of er volgend jaar geen sprake meer zal zijn van een toets. Het is aannemelijk dat Asha enige discussie heeft gehoord over de geschiktheid van het instrument gezien bovenstaande vragen in de notitie van Nynke en de volgende opmerkingen van andere docenten:

Het is een diagnostische toets en geen selectieve toets. (interview coach Aron:5)

Ik vind de IBO-toets ook als toets niet de aangewezen toets om te toetsen of iemand van 2 naar 3 kan. (interview taalcoach Mies:5)

Uit het bovenstaande komt naar voren dat docenten niet tegen toetsen als zodanig zijn, maar de wenselijkheid aangeven van toetsing in het kader van diagnose. De docenten hebben hun twijfels of de IBO-toets het juiste instrument hiervoor is, maar hun reacties laten geen duidelijke onderbouwing daarvan zien. In paragraaf 7.2 is beschreven dat de IBO-toets een plaatsingstoets is, bedoeld voor studenten zonder kwalificatie om te zien welk opleidingsniveau zij aankunnen op basis van hun taalvaardigheid. Het is dan ook merkwaardig dat de toets wordt ingezet voor studenten die taaltrajecten binnen het roc hebben gevolgd en binnenkort een kwalificatie gaan behalen. De vraag of de toets ook geschikt is als diagnostisch instrument, moet negatief beantwoord worden. Het onderdeel Nederlands algemeen is een variant van de cloze-toets, een globale toets geschikt om te bepalen hoe taalvaardig iemand is in vergelijking met anderen. Een dergelijke integratieve procedure leent zich niet voor diagnose. Het onderdeel Nederlands zorg en welzijn bestaat uit het toetsen van de deelvaardigheden woordenschat, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Een nadere analyse van de antwoorden van individuele studenten bij deze deelvaardigheden kan leiden tot een diagnose. Omdat de toets echter niet als zodanig is bedoeld, is er in de toetshandleiding nergens sprake van aanwijzingen voor een nadere analyse van de antwoorden of het opstellen van handelingsplannen voor verbetering van de resultaten op de getoetste deelvaardigheden.

Concluderend kan worden vastgesteld dat docenten de wenselijkheid van een diagnose aangeven, maar dat de IBO-toets niet is bedoeld als diagnostisch instrument en grotendeels ook ongeschikt is om als zodanig in te zetten. Hoewel de docenten twijfels uiten over de inzet van de toets, kunnen ze niet goed beargumenteren waarom de toets ongeschikt is voor deze studenten. Dit gebrek aan toetstechnische kennis verklaart mogelijk mede hun zwakke verweer tegen de inzet van de toets.

## Heterogeniteit

Taalbeleidscoördinator Nynke stelt in haar notitie de volgende vraag met betrekking tot verschillen tussen de studenten:

In hoeverre heeft een totaal-score deel uitgemaakt van de beoordeling wel of niet doorstromen? Bijvoorbeeld: motivatie, geschiktheid, toekomstperspectief, mogelijkheden en alternatieven? In hoeverre heeft de snelheid waarmee studenten de Nederlandse taal machtig zijn geworden (voordat zij met de opleiding voor Helpende begonnen) meegespeeld in de eindbeoordeling? (Hollandia, 2007a:1)

De docenten Jan, Sonja en Anja geven aan dat er tussen studenten individuele verschillen bestaan die bepalen of zij succesvol kunnen zijn in een opleiding op niveau 3.

Er zijn mensen bij die afgewezen zijn waarvan ik denk: het is makkelijk haalbaar, wel haalbaar. En mensen die afgewezen zijn dat ik denk: ja, logische zaak want dat lukt gewoon niet. (interview docent *skills* Jan:4)

Niet elke niveau 2-student kan naar niveau 3. Dat blijft voor mij overeind. Maar kijk ook per individu. En luister ook naar adviezen van collega's. Maar ze hebben iets bedacht en het wordt toegepast op goed, slecht en alles. (interview coach Sonja:4)

Waar mijn probleem ligt, ik leg twee mensen naast elkaar: de git'er (student geïntegreerd traject, MvK). Zeer gemotiveerd, dienstverlenend, je kent dat wel, geweldig. Die vrouw of man is hier bijvoorbeeld zes jaar. Nou die haalt niveau 2. Die stuit af op Nederlands maar scoort voor studievaardigheid een 4. Ik heb ze gezien: twee 1'tjes en een 4 (IBO-toetsscores, MvK) voor studievaardigheid en voor rekenen. {diepe zucht} Dan denk ik: oké, die man weet dus heel goed alles op te zoeken, anders heeft hij geen 4 voor studievaardigheid. Het zal alleen wat langer duren. Nou is een 1 wel te laag hoor, daar ben ik het mee eens. Maar neem nou die Nederlandse leerling. Die is hier geboren. Die heeft dus niveau 1 gedaan. Die zit daar omdat het vmbo niet gelukt is. Die is hier dus geboren. Komt dan soms ook van speciaal onderwijs. Doet niveau 1, gaat toch ook niveau 2 doen, haalt de toets dan op een randje, mist één puntje en die gaat door. Maar die is hier wel geboren. Moet je die dan vergelijken met die persoon die 6 jaar hier is? Dat heb ik ook tegen hen (collega's niveau 3, MvK) gezegd: wie is er nou intelligenter eigenlijk van die twee? (interview coördinerend docent Anja:5)

Bovenstaande uitspraken van de docenten maken duidelijk dat zij zich bewust zijn van het feit dat er met de inzet van de IBO-toets als toelatingsinstrument geen recht wordt gedaan aan individuele verschillen tussen studenten. Coördinerend docent Anja wijst erop dat met name een vergelijking tussen studenten afkomstig uit het geïntegreerd traject met studenten afkomstig uit het Nederlandse voortgezet onderwijs mank kan gaan.

## 7.5 Opvattingen van studenten over afname van de IBO-toets

Volgens coach Aron hebben de meeste studenten de ambitie om door te stromen naar een vervolgopleiding op een hoger niveau:

Misschien heb je het ook gehoord: ze willen allemaal doorleren. Het zijn maar enkelingen die zeggen: ik ga werken. Ja, allemaal naar niveau 3, hoger, hogerop. (interview coach Aron:6)

De antwoorden in de vragenlijst die is afgenomen, bevestigen dat beeld. Onderdeel E in de vragenlijst gaat over de toekomst en bevat onder meer de volgende vraag:

---

Wat wil jij na deze opleiding gaan doen?

- meteen verder gaan leren
  - werken en ook verder leren
  - werken en misschien later verder leren
  - werken en niet meer verder leren
  - anders: \_\_\_\_\_
- 

Figuur 7.3: Vraag over de toekomst uit de vragenlijst aan studenten

Vijftien studenten zeggen dat zij het liefst meteen verder gaan leren, waarvan acht in combinatie met werk. Sumalee, Rosa en Tuyet willen na deze opleiding gaan werken en misschien later verder leren; Izaline twijfelt nog tussen de eerste drie opties. Niemand kiest voor de vierde optie: werken en niet meer verder leren. Mabinthi wil een opleiding in een andere sector gaan volgen. Annelies krijgt binnenkort een baby en wil op een later moment haar opleiding voortzetten. Karima geeft geen direct antwoord op de vraag.

De vragenlijst is afgenomen na de IBO-toets en de bekendmaking van de uitslag ervan. Mogelijk heeft die uitslag de antwoorden op deze vraag beïnvloed. Dat geldt in ieder geval voor Karima en Gregoros. Karima heeft de optie 'anders' aangekruist en daarbij ingevuld:

Jullie sturen ons weg; dus is niet belangrijk voor jullie. (vragenlijst student Karima:10)

Gregoros heeft gekozen voor de tweede optie: werken en ook verder leren, maar hij schrijft erbij:

Ik wil niveau 3 doen maar door de strengheid van school mag ik niet bol doen. Want ik heb IBO-toets niet gehaald. (vragenlijst student Gregoros:10)

De studenten geven aan dat er bij de intake voor de niveau 2-opleiding niet ter sprake is geweest dat taalvaardigheid een rol zou spelen bij doorstroom naar niveau 3 en dat de IBO-toets daarvoor bepalend zou zijn:

Ja, we krijgen wel diploma maar we mogen niet op deze school. (...) Door die toets ... Heb je die toets niet goed gemaakt, heb je die toets geen niveau 3 gekregen dan mag je niet op school zijn. (interview student Yasmine: 5-6)

Na niveau 2 zetten ze een drempel voor ons. Ze jagen ons weg. Voordat ik met deze opleiding begon, zeiden ze niets. Dat vind ik niet eerlijk. (vragenlijst student Gregoros:10)

Ja, gewoon van de IBO-toets, hè. Ja de manier wat ze doen van de IBO-toets is gewoon om te zeggen: jullie moeten niveau 3 stoppen. En kiezen. Ze weten dat deze mensen moeten doorgaan maar de anderen moeten hier stoppen. En die vind ik echt niet leuk. Is niet eerlijk. (interview student Berny:4-5)

Nu zijn wij gedwongen om te werken ja? Dus als ik van tevoren wist dat in niveau 2 moesten wij een IBO-toets doen, en als wij niet haal, zal ik op de straat staan, zal ik nooit hier komen. (Bonita, interview studenten Gregoros en Bonita:5)

Je zei wat voor opleiding, wat wil je later worden? Ik heb duidelijk gezegd: ik wil verpleegkundige. Dus dat is, ik wil gewoon doorgaan en zo. Ze zeiden niet dat je een IBO-toets moet maken, als je het niet hebt gehaald dan ga je eruit. Dan ga je niet door. Dat hebben ze niet gezegd. Dan had ik eerder ... iets ... ja, iets doen. Misschien voor andere school ga inschrijven of helemaal andere opleiding. En nu helemaal die twee jaar en dan eruit. Wat ga je doen? Of een andere richting of ... ja, ik vind het echt. (Karima, interview studenten Anansa en Karima:5)

De studenten zijn op de hoogte van de mogelijkheid tot een doorlopende leerlijn die het opleidingsstelsel biedt en zij willen daar ook gebruik van maken. Hun reacties getuigen van een hoog ambitieniveau. Een mogelijke verklaring voor het hoge ambitieniveau ligt in de opleidingsachtergrond van een aantal studenten. Hierop wordt later in deze paragraaf nader ingegaan.

De verontwaardiging over het feit dat de IBO-toets hun toekomstplannen doorkruist, wordt versterkt door het waas van geheimzinnigheid dat rond de toets hangt. In de beschrijving van de gebeurtenissen in paragraaf 7.3 komt al naar voren dat niet voor alle betrokkenen duidelijk is of, en zo ja wanneer, de toets wordt afgenomen. De studenten weten niet vanaf het begin van hun opleiding van de afname van de toets en in een later stadium worden hun vragen naar de toets niet adequaat beantwoord, zoals blijkt uit de volgende woorden van Gregoros:



- Gregoros: Wij hebben zoveel keer gevraagd hoe de toets eruit ziet en ze zegt: o, dat mag niet. Ik vroeg tegen de docenten: ik hoef niet alle vragen weten maar: je hebt vier onderdeel, het is afhankelijk je moet zoveel procent halen. Dat zeiden ze nooit.
- Int: En aan wie heb je het gevraagd?
- Gregoros: Aan alles. Aan Aron, Sonja, al die anderen, Asha ook. Ze zeggen: Oh dat mag niet. Ja, dat is zo'n dingen, zeg maar zo'n diamant. Je mag niet kijken, je mag niet aanraken. (interview studenten Gregoros en Bonita:1-2)

Het feit dat de docenten zich tegenover de studenten in stilzwijgen hullen met betrekking tot de toets, illustreert mogelijk dat ze zich niet gemakkelijk voelen bij de hele gang van zaken. Ze weten dat het opwerpen van een drempel in strijd is met het uitgangspunt van de doorlopende leerlijn, maar ondernemen geen actie omdat ze veronderstellen dat de meeste studenten het toch niet zullen redden in niveau 3. De meeste studenten vinden toetsen op het gebied van taalvaardigheid Nederlands belangrijk, zo blijkt uit hun antwoorden op de vraag: Hoe belangrijk vind je het dat je toetsen krijgt voor Nederlands? De antwoorden staan in tabel 7.4 (door één student niet ingevuld).

Tabel 7.4: Antwoorden van studenten op de vraag naar het belang van toetsen Nederlands

	niet belangrijk	1	2	3	4	5	wel belangrijk
Hoe belangrijk vind je het dat je toetsen krijgt voor Nederlands?		1		5	4	11	

Enkele NT2-leerders die afkomstig zijn uit het geïntegreerde traject, geven aan dat het programma in het schooljaar 2006-2007 geen goede voorbereiding op de IBO-toets heeft geboden.

- Bonita: Als ik voorbereiden hè?
- Gregoros: Ja, als ik toets heb, ga ik dat wat leren, maar nee, ik vind haar manier of de manier van school van dit jaar vind ik helemaal niet goed. (...)
- Bonita: En niemand zakt. Als met jou niet goed ging of zo, zij blijf gewoon: wij gaan dit doen. Wij gaan nog een keer toetsen. En niemand had een onvoldoende. (...) Die was ook voorbereid. (Bonita spreekt over het schooljaar 2005-2006, MvK) Voor de IBO, wij zijn allemaal gezakt. De schuld is niet haar (Asha, MvK), is ook onze schuld. Wij moeten ook leren. Maar jullie? Nou ja, jij niet, maar gewoon de school. Waarom bieden ze deze les? Wij hebben iets aan de les en wij hebben ook tijd. Wij hebben een brief gestuurd en de decaan gesproken. Wij willen graag goed voorbereiden zijn. (interview studenten Gregoros en Bonita:1-2)
- Abena: Als nat als ... Hoe kan ik weten: als nat als een dweil? Ik weet het niet. Als nat als ... Nee ik vind het niet leuk. Dus wij moeten IBO-toets doen. En wij moeten een beetje oefenen met die IBO-toets maar niet met als dweil als dat eh ... {Abena en Noura lachen}
- Noura: Gras nat, <groen nat als gras>. Is niks toch voor ons?
- Abena: (...) Ja, ik denk wij moet niet precies van die IBO-toets doen maar een voorbeeld van die IBO-toets. (Noura beaamt dit, MvK) (interview studenten Abena en Noura:2)

- Bintha: En iedere keer wij krijg een toets. (in het schooljaar 2005-2006, MvK)
- Int: Dat is belangrijk?
- Bintha: Ja, je weet die niveau van die Nederlands. Je leert. (interview studenten Bintha en Anita:3)
- Yasmine: We kregen tenminste toetsen. Dit jaar helemaal niet. Als je een toets, dan je maakt fouten. En volgende keer maak je geen fouten zoals die vorige. Zeg maar, mensen leren van hun fouten. Maar het was niet zo. Het was ... niet zo. (...) Wat, wat, waarom krijgen ze geen kans op deze school? Dat wil ik graag een goede antwoord krijgen. Nog steeds ja, waarom ja, ik heb nog steeds die vraag in mijn hoofd: waarom? Wat heb ik gedaan? Wat is mijn, ja. Ik weet niet. Ik weet ook niet, ik weet nog steeds niet. (geëmotioneerd, MvK) En we krijgen geen goede antwoord van hen: waarom niet? Ja ... we krijgen wel diploma maar we mogen niet op deze school. We hebben de toets wel gemaakt. De toets was echt gewoon verschrikkelijk. Die toets het was ongelooflijk. We hebben niets van die toets geleerd, echt waar. (interview student Yasmine:5-6)

Bovenstaande reacties weerspiegelen beelden die de studenten hebben van zowel de docent als van het aanbod in de lessen Nederlands, met name met betrekking tot toetsen. Deze NT2-leerders die relatief kort in Nederland zijn, refereren aan het programma in het geïntegreerde traject in het schooljaar 2005-2006 waar de lessen zijn verzorgd door een docent met expertise op het gebied van het onderwijzen van Nederlands als tweede taal. Binnen deze NT2-lessen zijn leerstofafhankelijke toetsen afgenomen, waarop de studenten zich konden voorbereiden. In het schooljaar 2006-2007 zijn er buiten de IBO-toets geen taaltoetsen afgenomen, zo blijkt uit de uitspraken.

In dit hoofdstuk blijft de bespreking van de kwaliteit van het aanbod beperkt tot de relatie die de studenten leggen met de IBO-toets. Andere aspecten met betrekking tot de kwaliteit, zoals bijvoorbeeld de vakdidactiek, komen in hoofdstuk 8 aan de orde. Uit de reacties van de studenten komt geen positief beeld naar voren van de kwaliteit van het aanbod als voorbereiding op de IBO-toets, wat aansluit bij de eerder geciteerde uitspraak van docent Asha dat ze de studenten niet goed heeft voorbereid. Zij hebben kritiek op de inhoud van het programma. Het evalueren van tweedetaalvaardigheid is een noodzakelijk onderdeel binnen het onderwijs aan tweedetaal-leerders (Appel & Vermeer, 1994) Het gebrek aan toetsen heeft ertoe geleid dat studenten de bijbehorende leereffecten hebben gemist. Hiervoor is al geconstateerd dat ook de kwantiteit van het aanbod voor studenten die relatief kort in Nederland zijn, in het schooljaar 2006-2007 onvoldoende is geweest om hen wat betreft taalvaardigheid op een substantieel hoger niveau te brengen. Daarmee kan hier geconcludeerd worden dat zowel de kwantiteit als de kwaliteit van het aanbod in de opleiding onvoldoende voorbereiding hebben geboden op een succesvolle doorstroom naar niveau 3, met name voor NT2-leerders die relatief kort in Nederland zijn. De docenten signaleren verschillen tussen de studenten en ook de NT2-leerders die afkomstig zijn uit het geïntegreerde traject, merken op dat zij niet moeten worden vergeleken met studenten die in Nederland geboren zijn. Zo zeggen achtereenvolgens Gregoros en Yasmine:

Ja, die andere drie delen was van mij zo goed bij de toets, in rekenen en andere dingen. Ja, dat weet ik dat ik goed in ben. Maar de taal ... ja ik ben nog niet zolang in Nederland. Ik ben nog steeds aan het leren en ze vergelijken mijn taal met de taal van de kinderen of van de studenten

die hier geboren zijn. Maar zij hebben alles geleerd, denk ik, maar ik ben nog steeds aan het leren. Over jaar, ze weten niet hoe ik over drie jaar Nederlands kan praten. Over drie jaar, drie jaar geleden was ik nul. Nu kan ik me redden. (interviewstudenten Gregoros en Bonita:5)

Allemaal nieuw dus allemaal iets die heb je nooit tegengekomen, begrijp je? En daarom krijgen wij geen kans. (interview student Yasmine:5-6)

De NT2-leerders zien taalvaardigheid als de bepalende factor voor het feit dat ze op een lager opleidingsniveau zitten dan op basis van hun andere capaciteiten verwacht mag worden, getuige onderstaande uitspraken van Abena en Berny in onderling gesprek voorafgaand aan een les:

Abena: Als ik ga naar Frankrijk wonen, ik kan studeren hoog hoog. Omdat is mijn taal. Ik heb diploma. Maar hier ze zeggen: nee, dat diploma is [...] In Frankrijk ken die wel, maar in Holland ik ken die niet [...].

Berny: Als in Frankrijk dan kan ik naar hogeschool, maar ze zeggen nee [...] Problematisch [...] Ja, Nederlands, Nederlands. (Abena en Berny, transcript audio-opname 1-2-2007)

De volgende uitspraak van Bonita sluit daarbij aan:

Mijn diploma's zijn gewaardeerd en havo, maar door mijn Nederlandse taal moet ik zo laag beginnen. (interview studenten Gregoros en Bonita:3)

Deze studenten geven aan dat hun taalvaardigheid nog in ontwikkeling is en dat zij op basis van hun intelligentie mogelijk de capaciteiten hebben om een opleiding op een hoger niveau te volgen. Om te zien welke individuele verschillen er zijn binnen de groep, wordt hieronder eerst nader ingegaan op een aantal achtergrondkenmerken van de studenten en vervolgens wordt ingezoomd op hun taalvaardigheid.

### **Achtergrondkenmerken van de studenten**

Begin maart 2007 zijn de dossiers van de tweeëntwintig studenten in de onderzoeksgroep doorgenomen. De dossiers bevatten niet allemaal evenveel informatie. In veel gevallen is er voor 2006-2007 een nieuw inschrijfformulier ingevuld dat aangeeft dat de student doorstroomt binnen het roc. Met name informatie betreffende het traject voorafgaand aan de beroepsopleiding ontbreekt dan ook in veel dossiers. Volgens een medewerker van de administratie zitten deze gegevens in dozen in het archief, maar hij slaagt er niet in ze te vinden. Het lukt dan ook niet om die informatie bij de beroepsopleiding te achterhalen (onderzoeksdagboek 16-3-2007). Daarom zijn deze gegevens via de studentenvragenlijst verzameld. Aanvullende informatie uit het inburgeringstraject dat een aantal studenten heeft gevolgd, komt uit dossieronderzoek bij de afdeling educatie van het roc. In paragraaf 4.4 zijn de verschillen tussen de studenten in leeftijd, herkomst en verblijfsduur behandeld. Er is een aanzienlijke spreiding in leeftijd en een uiteenlopende herkomst. Negentien studenten zijn niet in Nederland geboren en hun verblijfsduur in Nederland varieert tussen de drie en de vijftien jaar.

Negen studenten zijn afkomstig uit het Nederlands voortgezet onderwijs als zij in 2005 starten met hun beroepsopleiding. Tabel 7.5 geeft informatie over de vooropleiding van deze studenten in volgorde van de presentielijst.

Tabel 7.5: Studenten met voortgezet onderwijs in Nederland naar onderwijsvorm

Naam	Onderwijsvorm
Shabnam	Praktijkschool
Hosita	VMBO basisberoepsgerichte leerweg
Abbisha	Praktijkschool
Izaline	VSO/ZMOK
Karima	Internationale Schakelklas (ISK)
Anansa	VMBO theoretische leerweg, niet afgerond
Annelies	VWO → HAVO → VMBO kader, niet afgerond
Sophie	Praktijkschool
Daya	Praktijkschool

De vooropleiding van deze negen studenten verschilt wat betreft niveau. Shabnam, Abbisha, Sophie en Daya komen van een praktijkschool, een onderwijsvorm gericht op een beperkte groep leerlingen voor wie het niet mogelijk is een vmbo-diploma te halen. In tegenstelling tot de verschillende leerwegen in het vmbo bereidt het praktijkonderwijs leerlingen rechtstreeks voor op de regionale arbeidsmarkt. In de praktijk stromen jongeren vanuit het praktijkonderwijs ook door naar niveau 1 van het mbo. Izaline is afkomstig uit een andere vorm van speciaal onderwijs: het vso/zmok, voortgezet speciaal onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen. Hosita, Anansa en Annelies komen vanuit verschillende leerwegen in het vmbo. Hosita heeft de basisberoepsgerichte leerweg gevolgd en haar diploma behaald. Anansa heeft op de theoretische leerweg gezeten maar geen diploma behaald. Annelies is op het vwo begonnen en vervolgens naar de havo gegaan. Door gedragsproblemen is zij uiteindelijk op de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo terechtgekomen. Zij heeft die opleiding niet afgemaakt. Karima is pas sinds 2003 in Nederland. Zij heeft de Internationale Schakelklas (ISK) van een school voor voortgezet onderwijs gevolgd. De ISK is bedoeld voor nieuwkomers in de leeftijd van twaalf tot zeventien jaar die het Nederlands (nog) niet beheersen. In de vragenlijst die ten behoeve van dit onderzoek is ontwikkeld, geeft Karima aan dat zij in Marokko een opleiding op havo-niveau volgde.

Dertien studenten hebben een inburgeringstraject bij de afdeling educatie van het roc gevolgd als zij in 2005 starten met hun beroepsopleiding. De kwalificatiestructuur educatie (Ministerie van OCW, 1998) onderscheidt zes competentieniveaus of kse-niveaus. De inburgeringstrajecten bij het roc zijn eveneens geordend naar zes niveaus: alfa en kse 1 tot en met kse 5. Na de intake worden de studenten op basis van hun vooropleiding en studievoordigheid geplaatst in een passend kse-niveau. Om een indicatie te krijgen van het leervermogen van studenten wordt de Trajectkeuzetoets (Bureau ICE, 1998) afgenomen. Deze toets is ontwikkeld voor volwassen nieuwkomers die niet of nauwelijks Nederlands spreken. De test bevat taken als het aanvullen van reeksen punten of getallen en het toepassen van analogieën. Aan de hand van de score kan een inschatting worden gemaakt van het te verwachten leertempo en de te verwachten mate van zelfstandigheid bij het leren van Nederlands. Bij plaatsing in een inburgeringstraject hanteert het Hollandia College het in tabel 7.6 weergegeven schema 'Profielschets ten behoeve van verwijzing na intake' (Hollandia, 2005b).

Tabel 7.6: Profielschets verwijzing na intake (Hollandia, 2005b)

	Vooropleiding	Score Trajectkeuzetoets
Alfa	– Geen tot 4/5 jaar onderwijs – Niet gealfabetiseerd in eigen taal of Latijns schrift	Geen Trajectkeuzetoets
KSE 1	– Tot 4 jaar onderwijs – Gealfabetiseerd in Latijns schrift	1 t/m 3
KSE 2	– 4/5 jaar onderwijs t/m max. 6 jaar totaal – Gealfabetiseerd in Latijns schrift	4 t/m 7
KSE 3	– 7 jaar totaal t/m MBO-opleiding – Gealfabetiseerd in Latijns schrift	8 t/m 14
KSE 4	– Niet afgerond voortgezet onderwijs tot enkele jaren HBO of universiteit	15 t/m 20
KSE 5	– Diploma voortgezet onderwijs t/m HBO-diploma, een paar jaar universiteit of afgestudeerd – Scholing in een Westerse taal.	21 t/m 25

De dossiers van de studenten die afkomstig zijn uit een inburgeringstraject, bevatten in het voorjaar van 2007 geen informatie over hun vooropleiding en deze informatie is ook niet in beeld bij de docenten in de beroepsopleiding. Taalcoach Mies, in het verleden als docent werkzaam bij de afdeling educatie, is nauw betrokken geweest bij de overgang van de betreffende studenten vanuit de inburgering naar het geïntegreerde traject in het mbo. In het schooljaar 2005-2006 is zij hun coach en in het schooljaar 2006-2007 blijft zij uit belangstelling en betrokkenheid hun voortgang volgen. In 2007 ontbreekt het echter ook Mies aan goed zicht op de opleidingsachtergrond van deze studenten. Op de vraag uit welke kse-trajecten de studenten afkomstig zijn, antwoordt ze:

- Mies: Kse 3 en kse 2. En absoluut niet uit kse 1.  
 Int: En kse 4 zat hier dan ook niet bij?  
 Mies: Nee, volgens mij niet. (interview taalcoach Mies:9)

Op basis van dossierinformatie uit de educatie geeft tabel 7.7 een overzicht van de kse-niveaus waarop de dertien studenten hun inburgeringstraject hebben gevolgd. Er zijn geen gegevens meer gevonden over scores op de trajectkeuzetoets. Verder geeft tabel 7.7 informatie over de vooropleiding in eigen land. Deze informatie is afkomstig van de vragenlijst die de studenten hebben ingevuld ten behoeve van dit onderzoek en derhalve niet 100 procent betrouwbaar, maar bedoeld als indicatie sporend met de kse-niveaus. De namen staan in volgorde van de presentielijst.

Tabel 7.7 toont de differentiatie in het opleidingsniveau van deze studenten. Hun vooropleiding verschilt zowel wat betreft lengte als wat betreft niveau. Rosa en Mabinthi hebben weinig tot geen opleiding genoten in eigen land. Beiden hebben hun inburgeringstraject gevolgd op kse-niveau 2, Mabinthi nadat ze eerst een alfabetiseringstraject heeft doorlopen. Noura is in kse-niveau 3 gestart maar is halverwege overstapt naar een groep op kse-niveau 2. Bernie, Bintha en Anita hebben in kse-niveau 3 gezeten. Khadija, Yasmine, Bonita, Sumalee, Abena, Gregoros en Tuyet hebben hun inburgeringstraject op kse-niveau 4 doorlopen. Hiermee kunnen deze laatsten geclassificeerd worden als midden tot hoger opgeleiden.

Tabel 7.7: Studenten naar inburgeringstraject en vooropleiding eigen land

Naam	Inburgeringstraject	Vooropleiding in eigen land
Khadija	KSE 4	VWO
Noura	KSE 3 → KSE 2	6 jaar basisonderwijs; 2 jaar voortgezet onderwijs
Berny	KSE3	VMBO
Yasmine	KSE4	HAVO
Mabinthi	Alfabetisering → KSE 2	Geen (privés op basis van de Koran)
Bonita	KSE 4	ICT-opleiding (onafgerond)
Sumalee	KSE 4	Universiteit
Bintha	KSE 3	4 jaar basisonderwijs; privés, economische opleiding niet afgerond
Rosa	KSE 2	3 jaar basisonderwijs Zaïre
Anita	KSE 3	HAVO
Abena	KSE 4	Voortgezet onderwijs
Gregoros	KSE 4	HAVO
Tuyet	KSE 4	Voortgezet onderwijs

Samenvattend kan worden gesteld dat achtergrondkenmerken als leeftijd, herkomst en verblijfsduur in Nederland in de totale groep zeer uiteenlopen. Ook de vooropleiding van de studenten is zeer heterogeen, zowel binnen het deel van de groep dat afkomstig is uit het Nederlands voortgezet onderwijs als binnen het deel van de groep afkomstig uit een inburgeringstraject. Met name de verschillen in verblijfsduur in Nederland en het niveau van de vooropleiding kunnen relevant zijn als het gaat om de kans op het al dan niet succesvol doorlopen van een vervolgopleiding. Omdat deze informatie slechts fragmentarisch beschikbaar is bij de beroepsopleiding, kan ze geen rol spelen bij beslissingen over de verdere doorstroom van deze studenten.

### Taalvaardigheid Nederlands van de studenten

De negen studenten die vanuit het Nederlandse voortgezet onderwijs zijn gestart met een opleiding tot Helpende Zorg hebben een lage of niet afgeronde vooropleiding. Deze studenten krijgen in het schooljaar 2005-2006 geen Nederlands in hun beroepsopleiding en in 2006-2007 worden er ook geen taaltoetsen afgenomen. Buiten de resultaten van de IBO-toets zijn er van deze studenten dan ook geen gegevens op het gebied van taalvaardigheid beschikbaar. Zes van deze negen studenten nemen in 2007 deel aan de IBO-toets: Hosita, Abbisha, Izaline, Karima, Anansa en Daya. Annelies maakt de toets niet, omdat ze tijdelijk gaat stoppen met haar opleiding. Shabnam en Sophie nemen er ook niet aan deel, hoewel zij in de vragenlijst aangeven dat ze meteen verder willen leren. Het is niet duidelijk waarom ze de toets niet maken. Hosita en Abbisha mogen doorstromen naar niveau 3. De overigen mogen dat op basis van hun toetsscores niet. Karima is als enige boos over de gang van zaken, zoals blijkt uit haar opmerkingen in de vragenlijst. Hoewel zij ook afkomstig is uit het voortgezet onderwijs, heeft zij een andere opleidingsachtergrond dan de anderen. Zij heeft in een Internationale Schakelklas gezeten en is relatief kort in Nederland. In die zin is zij als NT2-leerder vergelijkbaar met de volwassen studenten die vanuit de

educatie in het geïntegreerde traject zijn ingestroomd. Karima heeft het eerste jaar van de opleiding echter in een reguliere groep gezeten en geen extra taalondersteuning meer gehad.

De studenten die afkomstig zijn uit de educatie, zijn in 2005 met hun beroepsopleiding gestart in het zogeheten geïntegreerd traject Helpende Zorg. Dat betekent dat ze in het eerste jaar het programma hebben gevolgd in een aparte lesgroep. In het geïntegreerde traject staan per week zes lessen NT2 op het rooster die gegeven worden door een NT2-docent. Studenten worden toegelaten tot een geïntegreerd traject als ze NT2-niveau 2 of A2 beheersen. In het voorjaar van 2007 bevatten de dossiers van de studenten geen gegevens met betrekking tot het taalniveau bij de intake in de beroepsopleiding. Die gegevens blijken op dat moment binnen de beroepsopleiding niet meer te achterhalen. De coördinator geïntegreerde trajecten bij de afdeling educatie, die betrokken is geweest bij de overgang van deze studenten naar het beroepsonderwijs, heeft haar kasten opgeruimd en de gegevens uit 2005 inmiddels weggegooid (onderzoeksdagboek 4-6-2007). Via digitale registratie van toetsgegevens en deels nog beschikbare dossiers bij de verschillende afdelingen van educatie zijn een aantal toetsgegevens van twaalf studenten achterhaald. Het betreft leerstofonafhankelijke NT2-toetsen bedoeld voor diverse doeleinden in inburgeringstrajecten (zie ook De Vries & Van den Berg, 2002): de NT2 Profieltoets (Bekkers, Bossers, Jetten & Soeting, 1999), de Trajecttoetsen NT2 (Bureau ICE, 1997a, 1997b, 2000a, 2000b), de Intaketoets NT2 (Bureau ICE, 1997), de Niveauvorderingen Toetsen NT2 (NIVOR NT2, Citogroep, 1996, 1998), de NT2-CAT Lezen en Luisteren (Citogroep, 2002) en de ID-toets NT2 (Bureau ICE, 1996). De resultaten van al deze instrumenten worden uitgedrukt in termen van NT2-niveaus conform het Referentiekader NT2 (Liemberg & Hulstijn, 1996). Tabel 7.8 geeft een overzicht van de laatst behaalde resultaten met betrekking tot behaalde NT2-niveaus in de verschillende inburgeringstrajecten in de educatie. Gegevens van student Anita ontbreken.

Tabel 7.8: NT2-niveaus inburgeringstraject

	Jaar	Toets	Spoken	Luisteren	Lezen	Schrijven
Khadija	2004	NT2 Profieltoets	own 3 <sup>1</sup>	3	2	own 3
Noura	2005	Trajecttoetsen NT2	2	own 3	own 2	2
Berny	2005	NT2 Profieltoets	2	2	own 3	own 3
Yasmine	2005	NT2 Profieltoets	own 3	own 3	2	own 3
Mabinthi	2005	Intaketoets NT2	own 2	own 2	own 2	own 2
Bonita	2004	NT2 Profieltoets	3	own 3	own 3	2
Sumalee	2005	NT2 Profieltoets	1	2	2	2
Bintha	2004	NIVOR NT2/NT2-CAT	3	own 3	3	3
Rosa	2005	Trajecttoetsen NT2	own 2	gg	1	own 2
Abena	2004	NT2 Profieltoets	own 2	own 3	own 3	2
Gregoros	2005	NT2 Profieltoets	own 3	own 2	own 3	2
Tuyet	2005	ID-toets NT2	own 4	own 4	4	4

<sup>1</sup>own = op weg naar

Uit de gegevens blijken grote verschillen tussen de studenten in beheersing van NT2-niveaus ten tijde van hun inburgeringstraject. Op het moment van de laatste toetsafname in de educatie beheersen niet alle studenten NT2-niveau 2 voor alle deelvaardigheden. Aan de andere kant scoren sommige studenten ook hoger dan niveau 2 voor een of meer deelvaardigheden. Opvallend zijn de hoge scores van Tuyet.

In het schooljaar 2005-2006, het eerste jaar van hun beroepsopleiding in het geïntegreerde traject, krijgen de studenten wekelijks zes lessen extra taalondersteuning van een NT2-docent. De leerstof bestaat uit materiaal dat binnen het Hollandia College voor deze doelgroep is ontwikkeld: 'Nederlands voor het geïntegreerde traject Helpende Zorg' (2004). Er worden gedurende het schooljaar 2005-2006 zeven leerstofafhankelijke toetsen taalvaardigheid Nederlands afgenomen. Aan het eind van het schooljaar in juni 2006 vindt afname plaats van leerstofafhankelijke NT2-toetsen spreken (Bureau ICE, 1997a), luisteren (Bureau ICE, 1997b), lezen (Bureau ICE, 2000a) en schrijven (Bureau ICE, 2000b). In de dossiers van de beroepsopleiding zijn van elf studenten deze toetsgegevens gevonden; in de dossiers van Bintha, Mabinthi en Berny ontbreken ze om onbekende reden. Tabel 7.9 laat de toetsgegevens zien van de overige studenten in het geïntegreerd traject in het schooljaar 2005-2006. De resultaten van de leerstofafhankelijke toetsen zijn uitgedrukt in termen van NT2-niveaus op basis van het Referentiekader NT2 (Liemberg & Hulstijn, 1996).

Tabel 7.9: Toetsgegevens geïntegreerd traject 2005-2006

	Gemiddelde cijfers leerstofafhankelijke toetsen schooljaar 2005-2006			Leerstofafhankelijke NT2-toetsen (Bureau ICE, 1997a, 1997b, 2000a, 2000b) juni 2006							
	Toets 1t/m7	Dictee	Eind	Spreken toets 3L		Luisteren toets 3L		Lezen toets 6L		Schrijven toets 6L	
				score	niveau	score	niveau	score	niveau	score	niveau
Khadija	6,8	6,0	6	gg <sup>1</sup>		gg		gg		gg	
Noura	6,9	6,4	7	11	own <sup>2</sup>	19	own 3	7 <sup>3</sup>	gg	12	own 3
Yasmine	8,4	9,5	9	14	own 3	17	own 3	10	own 3	18	3
Bonita	7,2	7,3	7	18	3	19	own 3	6 <sup>3</sup>	gg	16	3
Sumalee	6,7	7,6	7	11	own 3	13	own 3	7 <sup>3</sup>	gg	5 <sup>3</sup>	gg
Rosa	5,6	6,4	6	1 <sup>3</sup>	gg	12	own 3	7 <sup>3</sup>	gg	11	own 3
Anita	7,0	7,3	7	14	own 3	21	3	10	own 3	12	own 3
Abena	6,8	7,8	7	10	own 3	13	own 3	10	own 3	12	own 3
Gregoros	9,0	9,5	9	16	3	22	3	11	own 3	18	3
Tuyet	9,4	8,9	9	14	own 3	18	own 3	18	3	18	3

<sup>1</sup> gg = geen gegevens; <sup>2</sup> own = op weg naar; <sup>3</sup> de score is te laag om te leiden tot een niveaubepaling

De resultaten voor de leerstofafhankelijke toetsen zijn voor alle studenten voldoende. Yasmine, Gregoros en Tuyet hebben de hoogste scores. De resultaten van de leerstofafhankelijke toetsen laten grote verschillen zien tussen de studenten met betrekking tot beheersing van NT2-niveaus. In een aantal gevallen zijn de scores te laag om



te leiden tot een niveaubepaling. Om het niveau wel vast te stellen dient in dergelijke situaties de voorgaande toets afgenomen te worden. Dat is hier niet gebeurd.

Voor spreken en luisteren geldt dat alle studenten met uitzondering van Rosa op weg zijn naar NT2-niveau 3 of NT2-niveau 3 beheersen. De scores voor spreken variëren van 10 (Abena) tot 18 (Bonita); de scores voor luisteren lopen uiteen van 12 (Rosa) tot 22 (Gregoros). Voor lezen beheerst alleen Tuyet niveau 3 met een hoge score in het scoregebied; Yasmine, Anita, Abena en Gregoros zijn op weg naar NT2-niveau 3 met lage scores in het scoregebied. Noura, Bonita, Sumalee en Rosa scoren te laag om een uitspraak over het niveau te doen. Voor schrijven zijn alle studenten met uitzondering van Sumalee op weg naar NT2-niveau 3 of beheersen zij NT2-niveau 3. De scores lopen uiteen van 11 (Rosa) tot 18 (Yasmine, Gregoros en Tuyet). Wat opvalt is de hoogte van de scores voor schrijven in relatie tot de scores voor lezen. Op grond van de beschikbare data is hier geen verklaring voor te geven.

Uit bovenstaande komt naar voren dat de verschillen op het gebied van beheersing van het Nederlands binnen de groep NT2-leerders die afkomstig is uit het geïntegreerde traject, in juni 2006 groot zijn. Het beeld is het scherpste wanneer de daadwerkelijke scores bij de bereikte NT2-niveaus in ogenschouw worden genomen. Tabel 7.10 laat een vergelijking zien tussen de laatst behaalde scores op leerstofonafhankelijke NT2-toetsen in het inburgeringstraject en de scores op de trajecttoetsen in juni 2006. Alleen die studenten zijn in de tabel opgenomen van wie beide soorten resultaten beschikbaar zijn.

Tabel 7.10 Laatst behaalde NT2-niveau inburgeringstraject tegenover scores juni 2006

	Spreken	Luisteren	Lezen	Schrijven
Noura	2 → own <sup>1</sup> 3	own 3 → own 3	own 2 → te lage score	2 → own 3
Yasmine	own 3 → own 3	2 → own 3	2 → own 3	own 3 → 3
Bonita	3 → 3	own 3 → own 3	own 3 → te lage score	2 → 3
Sumalee	1 → own 3	2 → own 3	2 → te lage score	2 → te lage score
Rosa	own 2 → te lage score	gg <sup>2</sup> → own 3	1 → te lage score	own 2 → own 3
Abena	own 2 → own 3	own 3 → own 3	own 2 → own 3	2 → own 3
Gregoros	own 3 → 3	own 2 → 3	own 3 → own 3	2 → 3
Tuyet	own 4 → own 3	own 4 → own 3	4 → 3	4 → 3

<sup>1</sup>own = op weg naar; <sup>2</sup>gg = geen gegevens

Het merendeel van de resultaten in 2006 is gelijk gebleven of gestegen ten opzichte van de laatst behaalde resultaten in het inburgeringstraject. De gegevens moeten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Omdat bij de uitslagen uit het inburgeringstraject de niveauscores ontbreken, kan niet worden vastgesteld of een student hoog of laag in het onderliggende scoregebied zit. Bovendien is in een aantal gevallen in 2006 een te lage score behaald waardoor beheersingsniveau 2 niet kan worden aangetoond. Uitgezonderd Abena lijkt er in het schooljaar 2005-2006 door de studenten de minste progressie geboekt te zijn op de deelvaardigheid lezen. Op het onderdeel schrijven lijkt de vooruitgang groter: met uitzondering van Sumalee en Tuyet gaan alle studenten vooruit. Uit bovenstaande kan voorzichtig worden gecon-

cludeerd dat de taalontwikkeling van de studenten zich in het geïntegreerde traject in het eerste jaar van de beroepsopleiding verder heeft voortgezet.

Van de dertien studenten die afkomstig zijn uit het geïntegreerde traject, nemen er acht deel aan de IBO-toets in 2007. Berny en Abena geven in de vragenlijst aan dat ze kiezen voor een combinatie van werken en leren; Rosa en Tuyet willen eerst gaan werken en misschien later verder leren; Mabinthi gaat een andere opleiding op niveau 2 volgen. Wellicht heeft de afname van de toets sommigen doen besluiten om niet te kiezen voor doorstroom naar een bol-opleiding. De studenten die meedoen aan de IBO-toets zijn allemaal afkomstig uit inburgeringstrajecten op de KSE-niveaus 3 en 4 en kunnen daarmee gekwalificeerd worden als midden tot hoger opgeleid. Gregoros behaalt een niveau 3-score voor Nederlands zorg en welzijn en een niveau 4-score voor studievoordigheden en rekenen. Desondanks is hij een bespreekgeval omdat zijn score voor Nederlands algemeen verwijst naar niveau 2. De overige studenten zullen niet worden toegelaten tot een bol-opleiding op niveau 3.

Het is opvallend dat er een groot aantal malen sprake is van verwijzing naar niveau 1 (zie tabel 7.2) terwijl de studenten op het punt staan hun diploma voor niveau 2 Helpende Zorg te halen. Het meest komt dit voor bij het onderdeel Nederlands zorg en welzijn. Dit deel bestaat uit woordenschat en lezen (25 items) en schrijven (11 items). Mogelijk zijn de lage scores een indicatie voor het feit dat er op niveau 2 zowel in de opleiding als in de beroepspraktijk geen groot beroep wordt gedaan op de schriftelijke vaardigheden. Dit gevoegd bij het gegeven dat er in het schooljaar 2006-2007 weinig gelegenheid is geweest om in de opleiding gericht te werken aan verhoging van het taalvaardigheidsniveau, kan verklaren waarom deze studenten zo laag scoren. Een mogelijke verklaring voor de zwakke scores juist op het vakspecifieke deel kan liggen in het feit dat van het totaal van de 36 items in dit onderdeel er slechts 14 daadwerkelijk vakspecifiek zijn. Voor studievoordigheden worden de beste scores gehaald. Dat kan samenhangen met het relatief hoge opleidingsniveau van sommige studenten.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat er bij de beroepsopleiding geen recente gegevens met betrekking tot de taalvaardigheid van de studenten voorhanden zijn buiten de IBO-toets. Van de studenten die afkomstig zijn uit het Nederlands voortgezet onderwijs, zijn er ook geen eerdere gegevens op dit gebied beschikbaar en ontbreekt het zicht op eventuele vorderingen totaal. Met name voor Karima die relatief kort in Nederland is en aangeeft dat zij in eigen land een opleiding op havo-niveau volgde, zou kunnen gelden dat haar potentie geen recht wordt gedaan met de gang van zaken.

Eerdere toetsgegevens van de studenten die afkomstig zijn uit de inburgering en het geïntegreerd traject tonen vorderingen op het gebied van taalvaardigheid in de periode tot juni 2006 en laten daarbij grote verschillen tussen individuele studenten zien. Dat betekent enerzijds dat de taalvaardigheid van deze studenten nog in ontwikkeling is en anderzijds dat er te verwachten verschillen zijn in het tempo waarin de ontwikkeling zich voltrekt en het potentieel te bereiken taalbeheersingsniveau.

Alle reacties van studenten die in het voorgaande aan de orde zijn geweest, zijn afkomstig van midden en hoger opgeleide NT2-leerders die relatief kort in Nederland zijn. Hiermee wordt duidelijk dat juist deze groep ervaart dat de inzet van de IBO-toets geen recht doet aan hun mogelijke capaciteiten. De docenten doen in deze casus niets met het gegeven van heterogeniteit, hoewel zij zich hiervan bewust zijn.

Feitelijke gegevens over de verschillen tussen de studenten zijn niet beschikbaar, omdat de dossiers van de beroepsopleiding geen enkele informatie bevatten over relevante achtergrondkenmerken zoals verblijfsduur in Nederland en opleidingsachtergrond van studenten. Dergelijke informatie zou de argumentatie dat sommige studenten wel kans maken bij doorstroom en andere niet, inhoudelijk kunnen onderbouwen.

## 7.6 De ideologie van een drempelloos curriculum

Eind jaren tachtig van de twintigste eeuw begint de SVM-operatie (Sectorvorming en Vernieuwing van het Middelbaar beroepsonderwijs) en in 1996 wordt de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) van kracht. Deze ontwikkelingen leiden tot rocvorming. Een van de doelen van de SVM-operatie en de WEB is verbetering van de afstemming tussen opleidingen en hun programma's. Doorstroom naar vervolgoopleidingen wordt vanuit overheidsperspectief ook bepleit in het kader van Europese afspraken. In maart 2000 stelt de Europese Unie zich in Lissabon tot doel de meest concurrerende en dynamische op kennis gebaseerde economie ter wereld te worden. In 2001 stemt de Raad van Onderwijsministers in met zes toekomstige doelstellingen voor onderwijs en training voor 2010. In 2003 stelt de Onderwijsraad in Brussel concrete streefwaarden vast voor 2010. Deze streefwaarden gelden voor de lidstaten samen. Elke lidstaat bepaalt vervolgens afzonderlijk de eigen bijdrage aan het behalen van de doelstellingen voor de Europese Unie als geheel. Doelstellingen 4 en 5 zijn relevant in het kader van doorstroom in een beroepsopleiding van niveau 2 naar niveau 3. Lissabondoelstelling 4 heeft betrekking op het opleidingsniveau van jongeren. De Nederlandse doelstelling luidt: '85 procent van de 20-24-jarigen moet in 2010 een diploma in het hoger secundair onderwijs hebben behaald' (Stand van zaken Lissabondoelstellingen, 2007). Onder een diploma hoger secundair onderwijs wordt verstaan een diploma havo, vwo of mbo-niveau 2. Het diploma van een middelbare beroepsopleiding op niveau 2 is een zogeheten startkwalificatie. Met het begrip startkwalificatie duidt de overheid het niveau aan dat minimaal nodig is om kans te maken op duurzaam werk. Het behalen van een diploma in een beroepsopleiding op niveau 2 beantwoordt aan doelen die de overheid zich stelt zowel in Europees als in nationaal verband. Lissabondoelstelling 5 richt zich op 'een leven lang leren'. De Nederlandse doelstelling is dat ten minste 20 procent van de 25-64-jarigen in 2010 deelneemt aan onderwijs- en trainingsactiviteiten (Stand van zaken Lissabondoelstellingen, 2007). In het licht van deze doelstelling is het wenselijk dat meer studenten vanuit niveau 2 doorstromen naar een vervolgoopleiding op niveau 3. In aansluiting op een advies van de Onderwijsraad (2003) installeert staatssecretaris Van Bijsterveldt van Onderwijs de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. De Expertgroep zal de minister en staatssecretarissen adviseren over een betere aansluiting van de niveaus van reken- en taalvaardigheid in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en mbo naar een vervolgoopleiding of doorstroming naar de arbeidsmarkt (Opdracht Expertgroep, 2007). Uit de instelling van de Expertgroep blijkt dat de overheid doorlopende leerlijnen wil stimuleren. De opmerking in de notitie van taalbeleidscoördinator Nynke (Hollandia, 2007a:2) dat drempelpolitiek ongewenst is, sluit bij het voorgaande aan.

Uit een opmerking die Nynke maakt in het interview, blijkt dat ook het Hollandia College bij monde van de voorzitter van het college van bestuur uitdraagt dat doorstroom moet worden bevorderd en Nynke legt daarbij de relatie met haar eigen notitie:

Het is ook gisteren in de nieuwjaarstoespraak nog weer door de CvB-voorzitter genoemd, hè? Dat we toch vooral moeten zorgen dat er steeds die doorstroom is. Toen dacht ik ook nog even aan dit stuk. (Nynke:10)

Het idee van de doorlopende leerlijn is eveneens terug te vinden in de zogeheten kaderbrief en de kwaliteitscriteria van het Hollandia College. De kaderbrief is een document dat het college van bestuur jaarlijks opstelt en waarin het de te behalen doelstellingen in relatie tot de te verwachten onderwijsvraag voor het eerstvolgende kalenderjaar verwoordt. Het document is gebaseerd op externe ontwikkelingen, het beleidsplan en de meerjarenvisie van het Hollandia College. In de kaderbrief voor 2007 wordt aandacht voor doorstroming genoemd: 'Er dient aandacht te zijn voor een efficiënte en effectieve doorstroming mbo-mbo-hbo' (Hollandia, 2006d:4). Onder mbo-mbo wordt verstaan de interne doorstroom binnen het Hollandia College, bijvoorbeeld van niveau 2 naar 3 of van niveau 2 in een bepaalde sector naar niveau 2 in een andere sector. In het kader van interne kwaliteitszorg is het percentage studenten dat doorstroomt naar een hoger niveau binnen het Hollandia College, een van de criteria die worden gemeten. Het is aan de afzonderlijke opleidingen welke doelen zij daarbij stellen.

Samenvattend kan worden gesteld dat zowel het overheidsbeleid als het beleid in het Hollandia College doorlopende leerlijnen als een ideaalbeeld uitdragen. Aan de andere kant is met het oog op de vierde Lissabondoelstelling het behalen van een diploma op niveau 2 een belangrijk doel op zich.

In de gewenste drempelloze doorstroom speelt de beheersing van het Nederlands een belangrijke rol. Met de opdracht aan de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen geeft de overheid het signaal dat er sprake is van achterstanden op het gebied van taal in de breedte van het Nederlandse onderwijs en dat bij alle overgangen in het systeem een betere programmatische aansluiting noodzakelijk is. Het betreft hier de overgangen tussen verschillende schooltypen in het reguliere onderwijs. Vanuit de behoefte aan een betere overgang vanuit inburgeringstrajecten in de educatie naar het mbo is in de tweede helft van de jaren negentig een model van geïntegreerde scholing met een integratie van taal- en vakonderwijs opgekomen (Snoeken & Verhallen, 1996). In een dergelijk traject werken praktijkbegeleiders, vakdocenten en taaldocenten nauw samen en bepalen zij in overleg welke taalvaardigheden noodzakelijk zijn. Richtinggevend daarbij zijn de vaktheorie en de beroepspraktijk. Een van de uitgangspunten bij de inrichting van de leerroutes is: meer mondeling in plaats van schriftelijk. Omdat het NT2-onderwijs in deze geïntegreerde trajecten ten dienste staat van het beroepsonderwijs kunnen studenten al eerder, dat wil zeggen met een lager taalniveau, beginnen aan een beroepsopleiding dan het formele stelsel aangeeft (zie tabel 4.3). Voor instroom in een geïntegreerd traject op ksb-niveau 2 is dan bijvoorbeeld NT2-niveau A2 (NT2-niveau 2) vereist in plaats van B1 (NT2-niveau 3).

In 'Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen' (Verhallen *et al.*, 2001:40) wordt een nog verdergaande integratie van taal- en vakonderwijs bepleit:

Veel taalontwikkeling kan echter even goed, en vaak zelfs beter of functioneler, in het onderwijs in de andere vakken worden geïntegreerd. Dan gaat het om aspecten als uitbreiding, verbreding en verdieping van woordkennis, tekstbegripoefening, stapsgewijs oefenen van verslagen maken (...) en stapsgewijs oefenen van een spreekbeurt of referaatje.

Hierop zijn sporadisch tegengeluiden te horen. Zo vragen Van Helvert en Vallen (2002) zich in een reactie op dit WRR-document af welke taaldoelen er worden gesteld in zaakvak- of beroepsonderwijs. Ook hebben zij twijfels over de vraag of vakdocenten wel voldoende zijn toegerust voor deze specifieke verantwoordelijkheid.

Het taalbeleid op het Hollandia College gaat mee in de hier geschetste ideologie. De ontwikkeling van geïntegreerde trajecten in het begin van de eenentwintigste eeuw vormt de eerste concrete uitvoering van dat beleid en de professionalisering van docenten in taalgericht vakonderwijs en doelgericht taalonderwijs zijn belangrijke middelen.

De hier geschetste ideeën met betrekking tot taalontwikkeling in het mbo hebben in eerste instantie betrekking op het goed functioneren in de opleiding gericht op het beroep waarvoor wordt opgeleid. De doorstroom naar een vervolgopleiding waar een hoger taalniveau vereist is, alsmede de daarvoor vereiste voorwaarden blijven daarmee in de onderwijspraktijk buiten beeld. Het volgen van een opleiding op een hoger niveau doet een groter beroep op taalvaardigheid en vraagt dus een hoger beheersingsniveau van de taal. Een eerdere beleidsnota van het Hollandia College onderkent de relatie tussen het taalniveau en het niveau van opleiding:

Alom wordt geconstateerd dat veel studenten wellicht op een hoger niveau geschoold zouden kunnen worden als hun taalniveau op een hoger peil gebracht zou kunnen worden, zowel in relatie tot de beroepsuitoefening als in relatie tot de eisen die de opleiding stelt. (Hollandia, 2002:10)

Het bereiken van een hoger niveau in een eerste of tweede taal vergt voor elk volgend niveau een toenemende tijdsinvestering vanwege de verbreding van activiteiten, vaardigheden en de taal die daarmee gepaard gaat (Nederlandse Taalunie, 2008). Zo is bijvoorbeeld de stap van niveau A2 naar B1, aanzienlijk groter dan de stap van niveau A1 naar A2. Als NT2-leerders hun beheersing van het Nederlands moeten vergroten, is dat een doorgaand en langdurig proces. Onderstaande tabel, ontleend aan de *Victorian Curriculum and Assessment Authority* (2008), is hier opgenomen omdat deze een aantal verschillen illustreert tussen de lagere en de hogere niveaus van tweedetaalverwerving. Op de hogere niveaus worden de activiteiten en teksten complexer en nemen de verwachtingen toe, terwijl de voorwaarden in het onderwijs veel minder gunstig zijn dan op de lagere niveaus.

Tabel 7.11: Lagere en hogere niveaus van NT2-verwerving naar activiteiten, gesproken en geschreven tekst, voorwaarden en verwachtingen.

	Lagere niveaus van NT2-verwerving	Hogere niveaus van NT2-verwerving
Activiteiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Concreet</li> <li>– Ervaringskennis</li> <li>– Beperkt aantal stappen in de activiteit</li> <li>– Eenvoudige linguïstische kenmerken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Meer abstract</li> <li>– Nieuwe ervaringen</li> <li>– Toenemend aantal stappen</li> <li>– Steeds complexere linguïstische kenmerken</li> </ul>
Gesproken en geschreven tekst	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Korte teksten</li> <li>– Eenvoudige onderwerpen</li> <li>– Visuele of contextuele ondersteuning</li> <li>– Rustig tempo en/of beperkt aantal sprekers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uitgebreidere teksten</li> <li>– Complexere onderwerpen</li> <li>– Minder niet-talige ondersteuning</li> <li>– Hoger tempo en/of groter aantal sprekers</li> </ul>
Verwachtingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Korte, eenvoudige antwoorden</li> <li>– Accuraatheid en vloeïendheid minder belangrijk</li> <li>– Grote acceptatie van fouten</li> <li>– Veel begrip voor pogingen om te spreken of schrijven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Langere, meer complexe antwoorden</li> <li>– Hogere verwachtingen van accuraatheid en vloeïendheid</li> <li>– Minder tolerantie voor fouten</li> <li>– Toenemende eis tot het spreken en schrijven van het Nederlands als standaardtaal</li> </ul>
Voorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Veel ondersteuning in het onderwijs</li> <li>– Weinig tijdsrestricties</li> <li>– Uitgebreide introductie</li> <li>– Veel tijd voor verbering en bijstelling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Minder ondersteuning in het onderwijs</li> <li>– Tijdsdruk</li> <li>– Beperkte introductie</li> <li>– Beperkte tijd voor verbetering en bijstelling</li> </ul>

Idealiter neemt de aandacht voor het leren van de tweede taal in het onderwijs op een hoger opleidingsniveau dan ook niet af maar eerder toe. Zoals ook in deze casus naar voren komt, gebeurt in de onderwijspraktijk echter meestal het omgekeerde. De inzet van de IBO-toets doorbreekt het ideaal van een drempelloos curriculum. De centrale doelstelling van de notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003) houdt in dat het onderwijs op zodanige wijze is geprofessionaliseerd dat Nederlands geen oneigenlijke belemmering is om kwalificaties te halen. Daarbij wordt een adequate intake genoemd als een van de aandachtspunten. In de notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?' (Hollandia, 2007a) van taalbeleidscoördinator Nynke staat dat drempelbeleid ongewenst is vanuit de optiek van taalontwikkelen mbo en competentiegericht onderwijs. Een van de uitgangspunten van competentiegericht onderwijs is dat een curriculum op maat wordt samengesteld afhankelijk van het ingangsniveau van de student. Taalontwikkelen mbo kan worden opgevat als een nadere uitwerking daarvan. Met betrekking tot de intake spreekt een beleidsplan van een interne werkgroep in het domein Mens en Maatschappij (Hollandia, 2005a:5) dan ook van een nulmeting met diagnostische toetsen:

Het kunnen bijvoorbeeld diagnostische toetsen zijn wat betreft spreken, luisteren, lezen, schrijven of woordenschat. Het resultaat van de nulmeting bepaalt dan welke onderdelen de student nog moet verbeteren om optimaal aan een bepaalde beroepscompetentie te kunnen

voldoen. Studenten zouden dan in een parallel programma of in een hulpstructuur bepaalde modules kunnen doorlopen.

In 'Van Taalbeleid naar Taalactiviteit bij het domein M&M' (Hollandia, 2006f:8), een activiteitenplan voor het domein Mens en Maatschappij, wordt eveneens gesproken over een diagnose van taalvaardigheid bij de intake:

(...) sporen we, wat de taalvaardigheden betreft, eventuele deficiënties op, diagnosticeren we deze en stellen (samen met de student) een behandelingsplan gericht op.

De uitspraken van taalbeleidscoördinator Nynke in het interview sluiten hierbij aan. Het probleem is niet zozeer de inzet van een toets om taalvaardigheid te meten, maar de functie die de betreffende toets heeft (interview taalbeleidscoördinator Nynke:9). Volgens Nynke zouden studenten bij wie bepaalde vaardigheden nog tekortschieten, een gericht aanbod moeten krijgen. Ze ziet daarbij echter ook beperkingen:

Maar je zit natuurlijk ook altijd met budgetten en met andere regels die daar weer tegenin druisen. Ik bedoel: hoelang mag een opleiding duren? Want dan wordt een opleiding langer. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:11)

Met het ervaringsgegeven dat een vervolgopleiding niet voor alle studenten haalbaar is, zou volgens Nynke idealiter als volgt moeten worden omgegaan:

Er is geen toewijzing of afwijzing. Er is wel een doorgangsgesprek, waarbij op basis van diverse gegevens samen met de student besloten wordt of de gewenste opleiding op dat moment een optie is of dat een andere route meer in de lijn ligt. (Hollandia, 2007a:2)

De populatie binnen het mbo is zeer heterogeen wat betreft leeftijd, herkomst en vooropleiding. Het ligt dan ook voor de hand om meerdere gegevens te betrekken in een oordeel over de haalbaarheid van een vervolgopleiding. Voor volwassen anders-taligen wordt snelle instroom in een gericht traject bepleit (Counou *et al.*, 2002; Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) met de volgende kanttekening:

Het is belangrijk om in de kwestie 'algemene' versus 'specifieke inhouden' onderscheid te maken naar opleidingsniveau. Als er ergens behoefte is aan trajecten met een specifieke invulling, dan wel bij de laagopgeleiden. Al verdient ook bij hoogopgeleiden toespitsing op het uiteindelijke functioneringsgebied de voorkeur, voor deze categorie is een specifieke invulling van het programma minder noodzakelijk. (Counou *et al.*, 2002:32)

Hoewel hier niet specifiek gepleit wordt voor een snelle instroom in een specifiek traject als het gaat om hoogopgeleiden, komt ook een mogelijk nadelig effect hiervan niet ter sprake. In de praktijk blijken echter ook midden en hoger opgeleiden in te stromen in een beroepsopleiding op een (te) laag niveau. Dat betekent dat veel tweedetaalverwerwers schade ondervinden vanwege het feit dat hun capaciteiten te laag worden ingeschat (zie ook Raaphorst, 2007).

### **Eindtermen en doorstroomregels**

Het formele curriculum is vastgelegd in het eindtermendocument 'Gekwalificeerd voor de toekomst. Kwalificatiestructuur en eindtermen voor Verpleging en Verzorging' (1996). Het document beschrijft een doorlopende opleidingsstructuur voor de beroepen in verpleging en verzorging: Helpende Zorg kwalificatieniveau 2, Verzor-

gende kwalificatieniveau 3, Verpleegkundige kwalificatieniveau 4 en 5 (hbo). De structuur bestaat uit een samenhangend opleidingsstelsel conform artikel 7.2.2 van de WEB. Het behalen van een kwalificatie in een opleiding op niveau 2 geeft het recht op toegang tot een vervolgopleiding op niveau 3. Er is een overlap tussen de programma's van niveau 2 en 3 die bij doorstroom leidt tot vrijstelling of een verkort programma:

Doorstroming van niveau 2 naar niveau 3

Een leerling met het diploma Helpende die doorstroomt naar de opleiding Verzorgende, krijgt vrijstelling voor de deelkwalificaties: 202 Zorg voor huishouding, 204 Interactie in beroeps-situaties en 206 Ontwikkelingen in de maatschappij 1. Bovendien is een verkort programma mogelijk voor de deelkwalificaties 301, 302, 306 in verband met de overlap van: 201 Methodisch werken met 301 Plannen van zorg, 203 Ondersteuning ADL met 302 Basiszorg, 205 Kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering Helpende met 306 Kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering Verzorgende. (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996:39)

Dit formele curriculum sluit aan bij de ideologie van de doorlopende leerlijnen. De beroepsspecifieke eindtermen betekenen voor het onderwijs Nederlands dat er vooral aandacht moet worden besteed aan spreekvaardigheid en het taalgebruik in het toekomstige beroepsveld. In de eindtermen van de opleiding Helpende Zorg blijven taalvaardigheidseisen impliciet. De eisen zijn gericht op de vaardigheden die nodig zijn in het beroep van Helpende Zorg en blijven hoofdzakelijk beperkt tot de mondelinge vaardigheden. Binnen de kwalificatiestructuur van de zorgopleidingen heeft het vak Nederlands geen enkele formele status. Waar de beroepsgerichte deelkwalificaties deels overlappen en op elkaar aansluiten, is er geen sprake van een doorlopende leerlijn op het gebied van taalvaardigheid Nederlands binnen de verschillende niveaus van het beroepsonderwijs. Er gaapt op dat gebied een kloof tussen niveau 2 en 3.

Hier wreekt zich ten dele de ideologie op het gebied van taalverwerving binnen beroepsgerichte trajecten. Deze is in zoverre succesvol dat anderstaligen er langs de weg van een geïntegreerd traject in slagen om een kwalificatie op niveau 2 te behalen. De keerzijde van de medaille is echter een aanbod Nederlands dat zich louter richt op de beperkte taaleisen die gelden op niveau 2 en waarbij er geen aandacht is voor die aspecten van taalvaardigheid die nodig zijn voor het succesvol doorlopen van een vervolgopleiding op niveau 3.

## 7.7 Samenvatting en conclusies

De centrale vraag in dit hoofdstuk is welke rol taalvaardigheid Nederlands speelt in de doorstroom vanuit de opleiding Helpende Zorg naar de vervolgopleiding op niveau 3 van de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs. Het hoofdstuk is geopend met de opmerkingen van een aantal studenten met betrekking tot het feit dat zij niet mogen doorstromen naar de vervolgopleiding op grond van hun resultaten voor de IBO-toets. Deze opmerkingen, die kunnen worden beschouwd als het topje van een ijsberg (Herrlitz, 1994), zijn voor de onderzoeker aanleiding geweest de gebeurtenissen rond de afname van de IBO-toets te reconstrueren. De analyse en interpretatie zijn vanuit de volgende invalshoeken gepresenteerd: het ideologische, formele, geïnterpreteerde, operationele en ervaren curriculumdomein (Goodlad *et al.*, 1979). Eerst zijn in



paragraaf 7.2 de ontwikkeling en achtergronden van de IBO-toets behandeld. Daarna is in paragraaf 7.3 de sleutelepisode 'En dan worden ze afgewezen terwijl ze formeel door zouden mogen' beschreven (het operationele curriculum). Cluster 2, de opleiding op niveau 3, heeft de maatregel van de IBO-toets enkele jaren geleden ingesteld omdat er in het eerste jaar van niveau 3 sprake is van een grote uitval onder doorstromers. Deze uitval wordt met name toegeschreven aan onvoldoende taalvaardigheid Nederlands. Omdat vanwege slechte resultaten op de IBO-toets in de afgelopen jaren nog maar weinig studenten doorstromen naar niveau 3, heeft het docententeam van de opleiding Helpende Zorg in het schooljaar 2006-2007 besloten tot de inzet van extra lessen Nederlands op het rooster. Zowel de kwantiteit als de kwaliteit van het aanbod Nederlands blijken echter onvoldoende om studenten voor te bereiden op een succesvolle doorstroom naar niveau 3. Ook dat jaar scoren weer veel studenten te laag en mogen er van de tweeëntwintig studenten slechts twee zonder meer doorstromen.

In de paragrafen 7.4 en 7.5 zijn de opvattingen besproken die de docenten en studenten hebben in relatie tot afname van de IBO-toets in het kader van de doorstroom (het geïnterpreteerde en het ervaren curriculum). De docenten wijzen op tegenstellingen tussen de praktijk en de ideologie, en daarnaast zijn er ook contrasten binnen hun eigen opvattingen. De studenten, met name midden en hoger opgeleide andersstaligen, ervaren dat er een drempel wordt opgeworpen ten aanzien van hun doorstroom naar vervolgonderwijs.

In paragraaf 7.6 is ingegaan op het ideaal van een drempelloos curriculum (het ideologische curriculum) en het verband met de eindtermen en doorstroomregels (het formele curriculum).

In deze paragraaf wordt een samenvatting gegeven van de bevindingen met betrekking tot de inzet van de IBO-toets en worden conclusies getrokken. Tabel 7.12 geeft een overzicht van de resultaten. Bij het ideologische en formele domein is tussen haakjes aangegeven of het gaat om het nationale macroniveau en/of het niveau van het roc. De tabel toont tegenstrijdigheden tussen en binnen de verschillende curriculumdomeinen.

Het merendeel van de docenten signaleert dat het opwerpen van een barrière bij de doorstroom van niveau 2 naar niveau 3 in tegenspraak is met het ideologische en met het formele curriculum. Op basis van hun ervaringen geven docenten echter ook aan dat er sprake is van grote uitval wanneer studenten zonder meer doorstromen. Opleidingen op een hoger niveau vragen meestal meer van het cognitieve vermogen en de daarmee samenhangende taalvaardigheid van studenten. Succesvolle doorstroom is daarmee niet voor iedereen weggelegd; sommige studenten bereiken met niveau 2 een plafond, terwijl voor anderen het bereiken van een hoger niveau een zeer lange weg is. De ideologie gaat voorbij aan het feit dat het fenomeen doorlopende leerlijnen beperkingen kent in de capaciteiten van individuele studenten en de financiering van opleidingstrajecten.

Tabel 7.12: Overzicht met betrekking tot inzet van de IBO-toets bij doorstroom

Curriculumdomein	Inzet IBO-toets bij doorstroom
Ideologisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Drempelloze doorstroom naar vervolgopleiding (macro/roc)</li> <li>– Geïntegreerd taalonderwijs gericht op het beroep, niet op vervolgopleiding (macro/roc)</li> <li>– Diagnostische toetsing bij intake (roc)</li> <li>– Snelle instroom van niet-Nederlandstaligen in het mbo (macro/roc)</li> </ul>
Formeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Doorlopende leerlijn voor beroepsgerichte vakken, niet voor Nederlands (macro)</li> <li>– Nederlands blijft beperkt tot mondelinge vaardigheden (macro)</li> </ul>
Geïnterpreteerd	<ul style="list-style-type: none"> <li>– IBO-toets is in strijd met de ideologie en het formele stelsel</li> <li>– Hogere eisen aan (schriftelijke) taalvaardigheid in de vervolgopleiding</li> <li>– Doorlopende leerlijn is niet haalbaar voor alle studenten</li> <li>– Verschillen in capaciteiten van individuele studenten</li> </ul>
Operationeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Doorlopende leerlijn wordt doorbroken door IBO-toets</li> <li>– IBO-toets is meetlat voor alle studenten ongeacht (opleidings)achtergrond</li> </ul>
Ervaren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Doorlopende leerlijn wordt afgebroken door IBO-toets</li> <li>– Slechte kwaliteit van het aanbod Nederlands</li> <li>– Geen toetsing tijdens het traject</li> <li>– Studenten ervaren verschillen tussen cognitie en taalvaardigheid</li> </ul>

Een opleiding op een hoger niveau doet in het algemeen een groter beroep op cognitieve vaardigheden en de daarmee samenhangende taalvaardigheid. Ook een opleiding Verzorgende op niveau 3 stelt hogere eisen aan cognitie en taalbeheersing dan een opleiding op niveau 2; behalve voor het volgen van de theoriecomponent in het onderwijs is ook in de beroepspraktijk veel meer schriftelijke taalvaardigheid vereist. Het formele stelsel gaat voorbij aan het belang van het Nederlands in het kader van vervolgopleiding. Aangezien het in de betreffende kwalificatiestructuur ontbreekt aan programmatische aansluiting op het gebied van Nederlands, gaapt er een kloof die niet vanzelf wordt gedicht. De structuur van de opleidingen binnen het Hollandia College waarin verschillende clusters verantwoordelijk zijn voor de respectievelijke curricula op de niveaus 2 en 3, werkt op haar beurt in de hand dat iedere opleiding zich primair richt op de kwalificaties van het eigen niveau. In niveau 3 wordt vanwege het feit dat veel doorstromers uitvallen, gekapitaliseerd op het belang van taalvaardigheid. Colpin, Gysen, Jaspaert, Heymans, Van den Branden en Verhelst (2006: 46) stellen in dit verband dat taaltoetsen het potentieel hebben te worden ingezet als legitimatie om studenten te weigeren:

Taaltoetsen, vooral die toetsen die een aura van objectiviteit uitstralen vanwege hun uniform, gestandaardiseerd karakter, hun waterdichte scoringswijzers, en hun vastliggende cesuren of normen, hebben het potentieel om beslissingen aangaande doorverwijzing of oriëntering van leerlingen een even objectief en onaanvechtbaar aura te geven, en andere factoren die van belang zijn bij een oriëntering (bredere kijk op de competenties van de leerling, interesse en toekomstperspectieven van de leerling zelf, studiehouding, etc.) te overtroeven.

Deze veronderstelling wordt in de casus bevestigd. De beslissing om een student al dan niet toe te laten tot de opleiding is gebaseerd op de onderdelen taal in de IBO-toets. Andere competenties spelen geen rol omdat ze onvoldoende in beeld zijn. De

gang van zaken betekent dat de ideologie achter roc-vorming die bevordering van de doorstroom tussen opleidingen tot doel had, hier niet heeft geleid tot het gewenste effect. In haar notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?' (Hollandia, 2007a:1) stelt taalbeleidscoördinator Nynke dat de problematiek niet beperkt blijft tot de overgang van niveau 2 naar 3 voor studenten afkomstig uit een geïntegreerd traject, maar dat deze breder is. Ook NT1-ers, NT2-ers en studenten uit de tweede of derde generatie NT2 komen hetzelfde probleem tegen en 'dezelfde systematiek wordt toegepast voor doorstromers van niveau 3 naar 4' (Hollandia, 2007a:1). Daarnaast maakt Nynke zich zorgen over de doorlopende leerlijn vanuit het vmbo:

En nu hebben we het dan over de doorlopende leerlijn, maar het vraagstuk is ook nog steeds niet uitgewerkt als het gaat om vmbo'ers. Die melden zich aan voor een bepaalde opleiding waar ze heen mogen omdat ze een bepaald diploma hebben en dan kan het tóch nog zo zijn dat ze geweigerd worden voor een bepaalde opleiding. Binnen Mens en Maatschappij, of ook binnen andere sectoren, omdat ze te laag scoren op bepaalde vaardigheden. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:11)

Hiermee is de doorstroomproblematiek in deze casus onderdeel van een groter kader van doorlopende leerlijnen.

De docenten zijn zich bewust van individuele verschillen tussen studenten die bij de doorstroom relevant zijn, maar verzetten zich desondanks niet krachtig tegen afname van de IBO-toets als selectie-instrument bij de instroom in niveau 3. Dit kan worden verklaard vanuit hun ervaringskennis dat een opleiding op niveau 3 niet voor iedere student haalbaar is. Vanuit die optiek zijn zij dan ook niet tegen toetsing, maar bepleiten ze een diagnostische toets. Uit hun uitspraken over de IBO-toets blijkt dat ze onvoldoende kunnen onderbouwen waarom deze toets uit toetstechnisch, en daarmee ook ethisch oogpunt onvoldoende geschikt is als diagnostisch instrument. Daardoor ontbreekt het hen aan een belangrijk argument tegen de inzet van de toets. Verder signaleren docenten weliswaar verschillen tussen studenten maar hebben ze veel te weinig informatie ter beschikking. Door een gebrek aan feitelijke gegevens met betrekking tot zowel de cognitie als de taalvaardigheid Nederlands van individuele studenten, zijn de docenten onvoldoende in staat om inhoudelijk te beargumenteren waarom aan de resultaten van de ene student op de IBO-toets niet zonder meer dezelfde conclusies kunnen worden verbonden als aan de resultaten van een ander.

In overeenstemming met de ideologie van doorlopende leerlijnen hebben de studenten het idee dat ze kunnen en mogen doorleren. Zij ervaren echter dat ze binnen dit roc niet verder mogen en dat hun taalvaardigheid Nederlands het struikelblok vormt. Het is niet duidelijk wanneer de studenten voor de eerste keer over de toets als bepaling voor de doorstroom geïnformeerd worden, maar op basis van de data lijkt het waarschijnlijk dat dit pas in de loop van het tweede jaar van de opleiding is gebeurd. Een mogelijke verklaring hiervoor is de veronderstelling dat docenten zich ongemakkelijk voelen bij de hele gang van zaken. In het formele stelsel is er geen sprake van het toetsen van Nederlands. De geheimzinnigheid rond de toets kan in een breder verband worden geplaatst op basis van de volgende opmerking in het jaarverslag van het roc over het kalenderjaar 2006 (Hollandia, 2007b:14): 'De intake in het beroepsonderwijs vindt overigens nog niet op voldoende transparante en te rapporteren wijze plaats. In 2007 zal gewerkt worden aan een verbeterde werkwijze.' De studenten hebben vooral problemen met de onverwachte confrontatie met de toets

in combinatie met het gevoel dat zij er onvoldoende op zijn voorbereid. Binnen de heterogeniteit van de groep kunnen de studenten die opmerkingen hebben over de IBO-toets, nader geduid worden. Het betreft in alle gevallen midden en hoger opgeleide NT2-leerders die relatief kort in Nederland zijn. Zij vinden het niet rechtvaardig dat ze op het gebied van taalvaardigheid Nederlands vergeleken worden met studenten die in Nederland geboren zijn. Zij ervaren dat ze door hun taalvaardigheid Nederlands op een lager opleidingsniveau zitten dan wat op basis van hun andere capaciteiten verwacht mag worden. Dit resulteert uiteindelijk in ongelijke onderwijskansen met name voor midden en hoger opgeleide anderstaligen wier taalontwikkeling nog volop gaande is. De ideologie heeft er in de praktijk toe geleid dat zij via een geïntegreerd traject terecht zijn gekomen in een beroepsopleiding op een laag niveau waar hun potenties onvoldoende zichtbaar zijn. Met de inzet van de IBO-toets als toelatingsinstrument worden alle studenten over één kam geschoren. Deze gang van zaken doet geen recht aan de heterogeniteit en het meertalige karakter van de groep.



## Hoofdstuk 8

# De lessen Nederlands

*'Zo groen als gras.'* (student Gregoros)

### 8.1 Inleiding

In het interview met coördinerend docent Anja zegt zij het volgende over de lessen Nederlands in de opleiding Helpende Zorg op niveau 2:

Er is nooit Nederlands gegeven op niveau 2 en dat is natuurlijk een discussiepunt geweest. Er is nooit Nederlands gegeven. Niveau 3 vond dat het Nederlands van onze studenten slecht was. We hebben gezegd: nou git-groepen (geïntegreerd traject, MvK) krijgen bij de Zorghulp (niveau 1, MvK) zes lesuren NT2 en in niveau 2 mengen ze zich. Laten we dan gewoon het vak Nederlands invoeren, ook voor Nederlandse leerlingen. Maar er is nooit een begroting of een aanvraag geweest voor NT2. Daar mag je zo'n docent dus ook nooit op afrekenen. (...) Het stond dit jaar voor het eerst op het rooster. Het zit niet in het lesprogramma. Het is gewoon een extraatje wat we gedaan hebben. (interview coördinerend docent Anja:3)

Uit bovenstaande uitspraken van coördinerend docent Anja blijkt dat Nederlands in het schooljaar 2006-2007 voor het eerst op het lesrooster staat in niveau 2, maar geen deel uitmaakt van het officiële programma. Verder geeft Anja aan dat de lessen niet uitsluitend bedoeld zijn voor anderstalige studenten en dat er geen sprake is van NT2-onderwijs. Met haar opmerking dat de docent daar niet op mag worden afgerekend, laat ze doorschemeren dat de lessen Nederlands niet geheel naar tevredenheid zijn verlopen. In het kader van de problematische doorstroom van de studenten naar niveau 3 formuleert taalbeleidscoördinator Nynke enkele vragen over de lessen Nederlands en de daarin toegepaste didactiek in de interne notitie 'Doorlopende leerlijn! Hoezo?':

In hoeverre hebben studenten tijdens hun Helpende-opleiding kunnen werken aan het vergroten van hun taalvaardigheid ten behoeve van de doorstroom naar niveau 3?  
(...) Had de begeleidende taaldocent voldoende (NT2-)vakdidactiek in huis? Werd er volgens een bepaald didactisch principe gewerkt? (Hollandia, 2007a:1)

De uitspraken van coördinerend docent Anja en taalbeleidscoördinator Nynke roepen vragen op over het programma Nederlands, de inhoud van de lessen, de docent en de toegepaste didactiek. Op deze vragen wordt in dit hoofdstuk ingegaan.

Het vak Nederlands maakt sinds de invoering van beroepsspecifieke eindtermen geen deel meer uit van het formele curriculum van de opleiding tot Helpende Zorg. Paragraaf 8.2 bespreekt deze positie van het Nederlands en gaat daarnaast in op de achtergronden van het feit dat het vak Nederlands in het schooljaar 2006-2007 toch op het lesrooster van groep GH.6sb staat. Tevens komen daar enkele achtergrond-

gegevens van Asha, de docent Nederlands, aan bod. Vervolgens wordt in paragraaf 8.3 een sleutelepisode beschreven en geanalyseerd. Het gaat om een les die wat betreft inhoud en gehanteerde didactiek representatief is voor de door de onderzoeker geobserveerde lessen Nederlands van deze docent. De episode is gekozen op basis van de data uit enkele lesobservaties in de periode december 2006 tot april 2007. Verder worden in de paragrafen 8.4 en 8.5 de standpunten van de docenten, met name de docent Nederlands, en van de studenten beschreven op basis van de gegevens uit de vragenlijsten en interviews. Paragraaf 8.6 gaat over de ideologie van geïntegreerd Nederlands. Paragraaf 8.7 sluit dit hoofdstuk af met een samenvatting en conclusies.

## 8.2 Het Nederlands in de opleiding Helpende Zorg

In hoofdstuk 4 is de kwalificatiestructuur besproken waaronder de opleiding Helpende Zorg valt. Het formele curriculum van de opleiding Helpende Zorg bestaat uit zes deelkwalificaties: (1) Methodisch werken, (2) Zorg voor huishouding, (3) Ondersteuning Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen (ADL), (4) Interactie in beroepssituaties, (5) Kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering Helpende en (6) Ontwikkelingen in de maatschappij 1. Nederlands wordt niet genoemd in de eindtermen. Deelkwalificatie 204, Interactie in beroepssituaties, heeft betrekking op mondelinge communicatie. Tabel 8.1 toont de eindtermen binnen deze deelkwalificatie (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996:55-56).

Tabel 8.1: Eindtermen deelkwalificatie 204

Deelkwalificatie verpleging & verzorging 204 Interactie in beroepssituaties	
01	De afgestudeerde kan een functionele samenwerkingsrelatie hebben met een zorgvrager en diens naasten. Dat betekent: <ol style="list-style-type: none"> <li>1 initiatief nemen tot het leggen van contact;</li> <li>2 adequaat communiceren met een zorgvrager;</li> <li>3 werkbare afspraken maken;</li> <li>4 gemaakte afspraken nakomen;</li> <li>5 feedback, waardering en kritiek hanteren;</li> <li>6 handelen in conflictsituaties;</li> <li>7 omgangsvormen hanteren;</li> <li>8 een zorgvrager informeren over de te verlenen zorg.</li> </ol>
02	De afgestudeerde kan het element van beroepshouding 'respect tonen voor de zorgvrager' integreren bij de uitvoering van de eigen taken. Dat betekent: <ol style="list-style-type: none"> <li>1 respect tonen voor de zorgvrager ongeacht de sociale of economische status, de opleiding, het ras en de sexe van de zorgvrager;</li> <li>2 de afhankelijkheid van een zorgvrager hanteren;</li> <li>3 de autonomie van een zorgvrager bevorderen;</li> <li>4 de verantwoordelijkheid van een zorgvrager hanteren;</li> <li>5 zorgvuldig handelen bij intimiteiten.</li> </ol>

- 
- 03 De afgestudeerde kan het element van beroepshouding ‘functioneel handelen’ integreren bij de uitvoering van de eigen taken. Dat betekent:
- 1 verantwoordelijkheid dragen voor de eigen taken;
  - 2 de eigen grenzen bewaken;
  - 3 de eigen emoties en gevoelens respecteren;
  - 4 werk en privé gescheiden houden;
  - 5 het beroepsgeheim hanteren;
  - 6 machtsmisbruik voorkomen;
  - 7 zorgvuldig handelen inzake ethische vragen en dilemma’s.
- 
- 04 De afgestudeerde kan het element van beroepshouding ‘zich assertief opstellen als hulpverlener en als werknemer’ integreren bij de uitvoering van de eigen taken. Dat betekent:
- 1 eigen mening en wensen naar voren brengen;
  - 2 opkomen voor eigen positie: rechten en plichten weten;
  - 3 adequaat handelen bij ongewenste intimiteiten;
  - 4 adequaat handelen bij fysieke agressie;
  - 5 onderhandelen met collega’s, leidinggevende en zorgvrager.
- 
- 05 De afgestudeerde kan het element van beroepshouding ‘zich collegiaal opstellen’ integreren bij de uitvoering van de eigen taken. Dat betekent:
- 1 samenwerken met collega’s, mantelzorg en vrijwilligers;
  - 2 respect tonen voor de levensbeschouwelijke en culturele achtergronden van collega’s;
  - 3 eigen werkwijze en beroepshouding bespreekbaar maken;
  - 4 een positieve bijdrage leveren aan de sfeer in het team;
  - 5 zorgvuldig handelen in conflictsituaties;
  - 6 feedback, waardering en kritiek hanteren.
- 
- 06 De afgestudeerde kan met een zorgvrager en diens naasten omgaan in situaties van ernstig lijden, sterven en rouw.
- 

Ten aanzien van de eindtermen voor opleidingen in de gezondheidszorg stellen Van Gelderen en Oostdam (1996) vast dat taaleisen slechts impliciet zijn terug te vinden of vaag geformuleerd, en dat het ontbreekt aan een systematisch beschrijvingskader voor taalvaardigheid Nederlands. Deze bevindingen kunnen worden gestaafd aan de hand van de beschrijvingen in tabel 8.1 waaruit geen te beheersen niveau van taalvaardigheid valt af te leiden. De eindtermen in deze deelkwalificatie hebben betrekking op verschillende aspecten die een rol spelen in interactie. Mondelinge taalvaardigheid Nederlands is daar een essentieel onderdeel van, maar wordt niet als zodanig benoemd. De aanduiding ‘adequaat communiceren met een zorgvrager’ (eindterm 01-2) is uitermate algemeen en vaag geformuleerd. De eindtermen hebben deels betrekking op taalhandelingen en taalfuncties zoals ‘afspraken maken’, ‘omgangsvormen hanteren’, ‘informatie geven’ of ‘eigen mening en wensen naar voren brengen’. Nergens wordt echter omschreven aan welke eisen die taalvaardigheid moet voldoen. ‘De eigen mening en wensen naar voren brengen’ (eindterm 04-1) of bijvoorbeeld ‘samenwerken met collega’s’ (eindterm 05-1) kan op verschillende uitvoeringsniveaus plaatsvinden. Daarnaast is er sprake van beschreven gedrag waar taalvaardigheid impliciet blijft, zoals bijvoorbeeld: ‘zorgvuldig handelen inzake ethische vragen en dilemma’s’ (eindterm 03-7) of ‘feedback, waardering en kritiek hanteren’ (eindterm 05-6).



In de andere deelkwalificaties komen ook hier en daar elementen van taalvaardigheid Nederlands voor, zoals in eindterm 4 van deelkwalificatie 201 'Methodisch werken' (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996:49):

Tabel 8.2: Eindterm 4 deelkwalificatie 201

Deelkwalificatie verpleging & verzorging 201 Methodisch werken	
04	De afgestudeerde kan informatie over de zorgvraag mondeling rapporteren. Dat betekent: <ol style="list-style-type: none"> <li>1 mondeling rapporteren aan het team;</li> <li>2 mondeling rapporteren aan degene die de zorg overneemt.</li> </ol>

Ook hier wordt niet duidelijk aan welk taalniveau de mondelinge rapportage dient te voldoen. In het schooljaar 2003-2004 doet het Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP) onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands in het mbo en naar de taalvaardigheid Nederlands van mbo-studenten. Ook dit rapport (Neuvel *et al.*, 2004) stelt dat de eindtermen voor Nederlands bij een meerderheid van de opleidingsclusters ontbreken of vaag zijn omschreven. Vooral docenten in de sector Zorg en Welzijn geven aan dat de inhoud voor Nederlands matig tot slecht is uitgewerkt in de eigen opleiding.

Het ontbreken van expliciete eindtermen voor Nederlands heeft in veel opleidingen in de sector gezondheidszorg op het Hollandia College geleid tot de verdwijning van het vak Nederlands van het lesrooster en uit het examen. Studenten van niveau 1 en 2 die problemen hebben op het gebied van taalvaardigheid Nederlands, kunnen worden doorverwezen naar de 'onderwijshulpstructuur'. Gedurende een schooljaar, of soms de hele opleiding, heeft een student dan wekelijks, of op afspraak, een lesuur met een docent die ondersteuning biedt met het oog op verdere ontwikkeling van zijn of haar taalvaardigheid. Voor studenten van niveau 3 en 4 is er de mogelijkheid tot het volgen van steunlessen Nederlands. Taalbeleidscoördinator Nynke zegt het volgende over het onderwijs Nederlands:

Het is geïntegreerd in de opleiding en daar waar het van belang is – het maken van een zorgplan of zo – daar zijn bepaalde criteria aangelegd hoe zo'n zorgplan eruit moet zien. En als je dat niet goed kunt, dan ga je naar wat steunlessen Nederlands of de onderwijshulpstructuur. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:3)

Uit deze uitspraak van Nynke blijkt dat het Nederlands dat in de steunlessen wordt aangeboden, een instrumentele functie heeft: het staat in dienst van een taak die in de beroepspraktijk moet worden uitgevoerd. Ook bij de opleiding Helpende Zorg van het Hollandia College staat het vak Nederlands niet op het lesrooster. Nynke geeft aan hoe bijvoorbeeld mondelinge communicatie in het onderwijsaanbod aan de orde komt:

Dat zit in het programma bij 'Training sociale vaardigheden'. Dat wordt natuurlijk ook wel steeds overal geoefend. En als je bepaalde handelingen doet in je beroep, dan moet je tegelijkertijd ook iets daarbij vertellen. Hoé je dat dan doet. (interview taalbeleidscoördinator Nynke:3)

Bij het team Groeneweg, de docenten van de opleiding Helpende Zorg, bestaat het idee dat de taalvaardigheid Nederlands bij grote groepen studenten tekortschiet. Die

problematiek manifesteert zich bij de doorstroom naar niveau 3, zoals in hoofdstuk 7 is besproken. Team Groeneweg besluit daarom in het voorjaar van 2006 om Nederlands weer structureel op het rooster te zetten voor alle groepen op de ksb-niveaus 1 en 2. Dit is bedoeld als een tijdelijke reparatiemaatregel, vertelt taalcoach Mies.

- Mies: Er is gekozen voor reparatiebeleid. Dus dat er toch nog twee uur Nederlands gegeven zou worden aan de opleiding voor Helpende.
- Int: Op basis waarvan?
- Mies: Omdat mensen niet goed kunnen doorstromen van niveau 2 naar niveau 3. (interview taalcoach Mies:4)

Groep GH.6sb krijgt vanaf oktober 2006 twee lesuren Nederlands per week van docent Asha. Zij zegt hierover in het interview:

Dat is eigenlijk een pilot geweest. Niveau 1 en 2 hadden nog geen Nederlands op hun rooster. (...) Vorig jaar bleek dat heel veel leerlingen bij de overgang van niveau 2 naar niveau 3 moeilijkheden hadden met Nederlands. Dus ik ben toen op gesprek gekomen. En ze hadden echt dringend iemand nodig en ik kon dus direct beginnen. (interview docent Nederlands Asha 1:1)

Coach Aron verklaart op dezelfde manier aan de studenten waarom Nederlands op het lesrooster staat.

Het Nederlands is ontzettend belangrijk. Vandaar dat wij als team hebben gezegd: Weet je wat? Wij gaan jullie een handje helpen. We gaan jullie twee uur verplicht Nederlands geven. We hebben Asha erbij gehaald. We hebben gezegd: weet je wat? Wij geven jullie dat Nederlands, zodat jullie straks een, ja niet direct voorsprong hebben, maar dat jullie toch wel een beetje voorbereid zijn op niveau 3. (coach Aron, genoteerd in logboek 10-01-2007)

Asha is nieuw op het Hollandia College en heeft nog geen ervaring als docent. Ze is net afgestudeerd aan de pedagogische academie voor het basisonderwijs, als ze via een kennis, zelf docent op het Hollandia College, erop wordt geattendeerd dat er dringend een docent wordt gezocht voor het verzorgen van lessen Nederlands. Met haar opleidingsachtergrond is Asha niet officieel bevoegd om als docent in het mbo les te geven. Zij kan wel als docent worden aangesteld in een tijdelijk dienstverband, omdat ze een hbo-diploma bezit. Ze krijgt echter een contract als instructeur, een veel lager functieniveau (zie tabel 4.5).

Asha is in 1974 geboren in een grote stad in het westen van Nederland. In het met haar gehouden interview vertelt ze dat ze met haar Hindoestaans-Surinaamse ouders altijd alleen Nederlands heeft gesproken. Als ze wat ouder is, gaat ze naar Hindiles, waar ze voornamelijk het schrift leert. Na het behalen van haar havo-diploma vertrekt ze naar India waar ze haar partner ontmoet en al jong trouwt. In India spreekt ze aanvankelijk Engels, maar naar eigen zeggen pakt ze in de mondelinge communicatie ook het Hindi al snel op. Na een verblijf van twee jaar in India keert ze terug naar Nederland en zoekt werk via een uitzendbureau. Ze heeft verschillende baantjes als verkoopster. Asha wil graag met kinderen werken, in ieder geval mensen helpen. Ze twijfelt aanvankelijk nog over de richting: de welzijnskant op, in een ziekenhuis werken of misschien wel stewardess worden? Omdat ze met name heel graag met kinderen wil werken, gaat ze in 2002 naar de pedagogische academie, die ze in 2006 afrondt.

In oktober 2006 wordt Asha op het Hollandia College aangenomen op basis van een jaarcontract. Ze kan meteen beginnen in een fulltime baan met lessen Nederlands in de opleidingen Zorghulp op ksb-niveau 1 en Helpende Zorg op ksb-niveau 2. Van oktober 2006 tot februari 2007 verzorgt ze twee lessen Nederlands per week aan groep GH.6sb. Als op 5 februari 2007 een nieuw blok begint, staat Nederlands weliswaar nog op het lesrooster van deze groep, maar wordt er geen uitvoering meer aan gegeven. Asha geeft inmiddels in andere groepen naast Nederlands ook lessen in sociale vaardigheden en is betrokken bij de intake van nieuwe studenten. Op 13 februari 2007 vertelt coördinerend docent Anja aan de onderzoeker dat Asha te veel andere uren heeft en er op dat moment nog niemand beschikbaar is om haar lessen Nederlands aan groep GH.6sb over te nemen. Naar later zal blijken, komt het vak Nederlands vanaf februari 2007 niet meer terug op het lesrooster van deze groep.

### 8.3 Sleutelepisode ‘Moeilijke woorden’

Deze paragraaf presenteert de beschrijving en analyse van een sleutelepisode met betrekking tot de lessen Nederlands.

#### Beschrijving

Op donderdagmiddag 11 januari 2007 observeert de onderzoeker een les van docent Asha. De lessen Nederlands worden wekelijks gegeven in een blokuur van honderd minuten, deze week van 13.30 uur tot 15.10 uur. De les vindt plaats in een theorie-lokaal, een lichte vierkante ruimte met aan weerszijden grote ramen, die behoorlijk vol staat met tafeltjes en stoelen voor de studenten en een grotere tafel voor de klas voor de docent. Het meubilair staat in een U-opstelling in een buitenring met in het midden nog twee dwars staande rijen. Naast de tafel van de docent staat een overheadprojector op een tafeltje en aan de muur erachter hangt een groot whiteboard. Verder zijn de lichtgeel geschilderde wanden leeg. Nadat Asha wat stapeltjes papieren op haar tafel heeft gelegd, gaat ze zitten en vriendelijk rondkijkend neemt ze de presentie op. Er zijn op dat moment bij het begin van de les elf studenten aanwezig: Shabnam, Abbisha, Noura, Izaline, Yasmine, Sumalee, Anansa, Annelies, Tuyet, Daya en Hosita. De les begint met een korte toets die Asha als volgt introduceert.

Asha: Oké, wat we vandaag gaan doen. Ik heb als eerste een toets. Het is, zeg maar, een oefeningtoets voor de IBO (Intaketoets Beroepsopleidingen, MvK). Als het goed is, krijgen jullie eind februari ook een IBO-toets. Dit is, zeg maar, een oefening daarop. Aan het begin van het schooljaar hebben jullie volgens mij ook een IBO-toets gedaan. (verschillende studenten reageren door elkaar met zowel ‘ja’ als ‘nee’, MvK) Nee, wie hebben het nog niet gedaan? Dan weet je ongeveer, voor degenen die het wel gedaan hebben, het is een gatentekst. (Asha staat op en laat de tekst zien, terwijl ze verder praat, MvK) Het is opgebouwd uit drie gedeelten, drie teksten oplopend in moeilijkheidsgraad. En de woordjes zijn afgebroken, de helft en die moet je dus aanvullen. Je moet er complete woorden van maken. Nou, ieder gedeelte bestaat uit twintig woorden, dus in totaal zestig.

Hosita: Bij de IBO-toets krijg je toch een bepaalde tijd ervoor?

Asha: Ja, hier krijg je ook twintig minuten ervoor en daarna moet het ingeleverd worden. En ja, het begint makkelijk en dan steeds moeilijker. Ik zal een voorbeeld geven op het bord. (Asha pakt een stift uit haar tas, MvK). De bedoeling is, de woorden zijn af-

gebroken. Dus je hebt de eerste gedeelte van het woord. (student Gregoros komt binnen. Asha lacht hem vriendelijk toe, MvK) Gregoros, ga gauw zitten. Je hebt bijvoorbeeld dit (schrijft op bord, MvK): 'bo' en die moet je aanvullen, een compleet woord van maken. De bedoeling is: je moet aanvullen met evenveel woorden. Met evenveel woorden wat er staat. Dus als je hebt 'bo' dan heb je twee, dus dan kan je ervan maken 'boek'. Ja? Want je gaat evenveel aanvullen. Eén, twee dus nog twee erbij.

Hosita: Zeg maar, als er drie woorden staan en puntje puntje, dan moet ik drie woorden erbij zetten?

Asha: Ja, dat is het minimum. Je moet gewoon evenveel woorden, plus een of meer.

Asha geeft nog een voorbeeld waarbij ze opnieuw een aantal keren spreekt van 'woorden' waar evident letters bedoeld zijn. Als ze vraagt of alles duidelijk is, klinkt er inmiddels geroezemoes waarin Annelies het volgende opmerkt:

Annelies: Woorden zijn toch letters!

Asha hoort de opmerking niet en begint met het uitdelen van de toets. Ze kondigt tegelijkertijd aan dat ze zo meteen ook alvast werkbladen met oefeningen zal uitdelen. De studenten kunnen daaraan gaan werken als ze klaar zijn met de toets, zodat ze anderen niet storen. De studenten gaan vervolgens heel rustig aan het werk. Annelies is als eerste klaar. Na ongeveer vijftientig minuten haalt Asha de toetsen op en is iedereen bezig met de oefeningen, individueel of in tweetallen.

#### Oefening 4

Wie heeft de leiding van:

- a een orkest \_\_\_\_\_
- B een vergadering \_\_\_\_\_
- c het leger \_\_\_\_\_
- d de politie \_\_\_\_\_
- e een voetbalelftal \_\_\_\_\_
- f een ziekenhuis \_\_\_\_\_
- g een bisdom \_\_\_\_\_
- h een koninkrijk \_\_\_\_\_
- i een republiek \_\_\_\_\_
- j een stad \_\_\_\_\_
- k een provincie \_\_\_\_\_
- l een vloot \_\_\_\_\_
- m de ministers \_\_\_\_\_
- n een brandweerkorps \_\_\_\_\_
- o een universiteit \_\_\_\_\_

Kies uit de volgende woorden:

korpschef, voorzitter, geneesheer-directeur, koning of koningin, burgemeester, admiraal, commandant, rector-magnificus, minister-president, commissaris van de koning(in), president, bisschop, trainer, generaal, dirigent.

Figuur 8.1: Oefening uit 'van Taal tot Taal' (Buwalda & Meijers, 2002:64)

De oefeningen zijn afkomstig uit 'van Taal tot Taal, modulair Nederlands voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie kwalificatieniveau 1 en 2' (Buwalda & Meijers,

2002). Ze hebben betrekking op woordenschat, aanwijzende en betrekkelijke voor-naamwoorden, en directe en indirecte rede. Asha loopt rond door de klas en beantwoordt vragen van studenten. Ze werken op dat moment onder meer aan de oefening die is weergegeven in figuur 8.1.

Anansa en Gregoros zitten naast elkaar en Anansa stelt een vraag aan Asha.

- Anansa: Wat is dit? Wat betekent dit? (ze wijst het woord 'bisdom' aan, MvK)  
 Asha: Dat is zeg maar een soort ko ... Even kijken hoor, bisschop.  
 Gregoros: Bisschop. Ja, dat is het, maar...  
 Anansa: Wat betekent dat?  
 Gregoros: Bisdom.  
 Asha: Die zeg maar aan het hoofd staat van een ... Even kijken hoor. (ze kijkt naar de oefening, MvK) Een bisdom.  
 Anansa: Ja, maar wat betekent bisdom?  
 Asha: Zeg maar een soort eh ... Vroeger werd dat zo gebruikt 'bisdom'. Zeg maar een soort van plaats, zeg maar een soort provincie.  
 Anansa: Oh, oh oké.  
 Asha: Je kan zeggen het heeft met het kerk te maken. De bisschop (ze spreekt uit bisjop, MvK) was vroeger ...  
 Anansa: Ja, dat weet ik wel maar ...  
 Asha: Dat was de baas, zeg maar.

Hierna loopt Asha door naar haar tafel en deelt twee leesteksten met bijbehorende vragen uit voor degenen die al klaar zijn met de oefeningen. De teksten zijn afkomstig uit 'De taal van de verpleging' (Wesdijk, 2003). Dan gaat Asha achter haar tafel zitten. De studenten werken nog steeds deels individueel, deels in tweetallen. Annelies praat tussendoor met haar buurvrouw over haar zwangerschap; Noura en Yasmine spreken af en toe Berber met elkaar.

Na enige tijd loopt Asha weer rond om vragen te beantwoorden en legt aan Yasmine uit wat 'dirigent' betekent. Yasmine zegt dat ze de oefening moeilijk vindt.

- Yasmine: Moeilijke woorden.  
 Asha: Ja, inderdaad voor jullie wel ja.  
 Yasmine: Ja, voor ons moeilijke woorden.

Anansa heeft opnieuw een vraag over oefening 4.

- Anansa: Wat is dit?  
 Gregoros: Vloot.  
 Asha: Zeg maar een eh ... boot.  
 Gregoros: Oh, boot! Dus dat is admiraal.  
 Anansa: Wat is een voorzitter?  
 Asha: Even kijken ...  
 Gregoros: Ministerie?  
 Asha: Minister-president.  
 Gregoros: Minister-president, ja.  
 Asha: Ja, dat is hier.  
 Anansa: De ministers wat is dat? President toch?  
 Gregoros: De ministers is minister-president.  
 Asha: Want je hebt hier dan natuurlijk president.  
 Gregoros: President, ja.  
 Asha: En een minister is dan minister-president, deze.

Gregoros: Van vloot is admiraal?  
 Asha: Ja.  
 Anansa: En voor universiteit is rector magnificus?  
 Asha: Ja, rector magnificus, maar meestal wordt dat gezien als een rector, hè? Of een directeur.

Asha loopt verder door de klas langs de tafeltjes en zegt het volgende tegen Annelies:

Asha: Is wel makkelijk hè?  
 Annelies: Ja.  
 Asha: Anders kan je dit doen. Directe rede en indirecte rede, kijk. (ze wijst Annelies op een andere oefening, MvK)

Dan vraagt Tuyet aan Asha wat debiteur betekent:

Asha: Ja, zeg maar als je iemand geld, eh ja, tegoed. Als je iemand terug moet betalen.  
 Tuyet: Geld hebben.  
 Sumalee: Ik leen jouw geld, ja? (Mogelijk zegt zij 'jou' in plaats van 'jouw', MvK) Dus ik ben jouw debiteur.  
 Tuyet: Jij bent mijn debiteur.  
 Sumalee: Oké. (Tuyet en Sumalee lachen)  
 Asha: Gewoon die je geld gaat terugbetalen. Die je tegoed heeft, zeg maar ja.

Asha gaat achter haar tafel zitten en kondigt aan dat ze de oefeningen gezamenlijk gaan nakijken. De eerste vijf oefeningen zijn gericht op woordenschat. Oefening 1 bestaat uit tien zinnen waarin een woord ontbreekt. Uit vier alternatieven moet telkens het juiste zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord of werkwoord worden gekozen. De zesde zin luidt als volgt: De nieuwe burgemeester kreeg een ... aangeboden. De keuzemogelijkheden zijn recensie, receptie, reductie en registratie. Annelies is aan de beurt en leest de zin hardop.

Annelies: De nieuwe burgemeester kreeg een reductie aangeboden.  
 Asha: Nee, receptie. Want receptie dat is ontvangst, hè? Ontvangstruimte. Als je wordt ontvangen door de receptie. En reductie is weer? Wat is reductie? Wat is dat? (Er klinken onverstanebare stemmen door elkaar, waarna Asha zelf de betekenis en een voorbeeld geeft, MvK) De volgende twee zinnen kun jij die doen, Abbisha?  
 Abbisha: De gegevens van de leerlingen worden opgeborgen in het dossier. (keuzemogelijkheden 'contract', 'document', 'dossier' en 'duplicaat', MvK)  
 Asha: Ja, dossier. Had iemand wat anders? (Er volgt geen reactie, MvK)  
 Dossier dat is, zeg maar, een map met allemaal gegevens van jezelf. Als je een woordje niet begrijpt, dan kun je het even zeggen hoor. Dan kunnen we het nu direct bespreken.  
 Abbisha: Als je een vereniging geldelijk steunt, ben je een donateur.  
 Asha: Ja, dat is goed, donateur. Had iemand anders wat anders?  
 Daya: Ik dacht een debiteur.  
 Asha: Nee, een donateur.  
 Hosita: Wat is dat dan?  
 Asha: Een debiteur ... dus als je van iemand tegoed hebt. Een betaling tegoed hebt. Dan eh ... En een donateur is weer iemand die je met geld financieel steunt, hè.

Oefening 2 bestaat uit de opdracht om de betekenis op te schrijven van alle woorden uit oefening 1 die niet in een zin zijn ingevuld. Deze oefening wordt in de nabespreking overgeslagen en de studenten vragen er niet naar. Oefening 3 is opnieuw een

invuloefening. Er moet telkens een keuze worden gemaakt uit een woordpaar waarvan de woorden in betekenis dicht bij elkaar liggen. Het gaat onder andere om de combinaties achteloos/roekeloos, vrijpostig/brutaal, denken aan/denken om en zich herinneren/onthouden. Nadat Annelies de eerste drie zinnen foutloos heeft voorgelezen, is het de beurt aan Daya.

Daya: Als je over dit dunne ijs gaat lopen ben je erg achteloos.  
 Asha: Nee ...  
 Daya: Nee?  
 Asha: Nee. (kijkt vriendelijk rond, MvK)  
 Daya: Oh.  
 Izaline: Roekeloos.  
 Asha: Roekeloos.  
 Hosita: Roekeloos?  
 Asha: Ja, roekeloos.

Na Daya lezen Yasmine en Gregoros ieder drie zinnen voor. Als ze een fout maken, wordt die door Asha gecorrigeerd met het goede antwoord. Bij oefening 4 krijgen eerst Anansa en Hosita de beurt en dan wijst Asha naar Izaline voor de laatste vijf woorden. Er klinkt gefluister.

Asha: Kun jij 'k' doen? (het volgende item 'een provincie', MvK) Jij heet?  
 Gregoros: Izaline.  
 Asha: Ja, Izaline.  
 Izaline: Ik heb het niet hoor.  
 Asha: Commissaris van de koningin. (geeft zelf het antwoord, MvK)  
 Izaline: Een provincie ... ik weet het niet hoor.  
 Asha: Heb je het niet? 'l', een vloot?  
 Izaline: Ik weet niet wat een vloot is.  
 Asha: Een vloot is dat eh ... ja ... een schip, een boot, grote ... Heeft iemand dat?  
 Gregoros: Admiraal.  
 Asha: Admiraal. Ministers?  
 Gregoros: Minister-president.  
 Asha: Ja, minister-president.  
 Gregoros: Brandweerkorps. (hij neemt de beurt over, MvK) Commandant.  
 Asha: Commandant, ja.  
 Gregoros: Universiteit is rector.  
 Asha: Ja, universiteit is rector-magnificus.  
 Gregoros: Hoort bij elkaar of apart?  
 Asha: Nee, hoort bij elkaar rector-magnificus. Beetje netter woord hè? Het wordt meestal niet gebruikt het tweede, hè? Wordt altijd gezegd rector hè, of directeur.

Oefening 5 bestaat uit dertien omschrijvingen waarbij passende werkwoorden, eindigend op '-eren', moeten worden gegeven. Nadat ook deze oefening is besproken, wordt het onrustig in de klas; studenten zitten onderling te praten in het Nederlands en in het Papiamentu. Als Asha de bespreking van oefening 6 aankondigt, wordt het weer stil. Oefening 6 bestaat uit zinnen waarin de woorden 'die', 'deze', 'dat' of 'dit' moeten worden ingevuld. De oefening begint met een korte introductie. Figuur 8.2 is een weergave van de oefening en de bijbehorende introductie.

**Die, deze, dat, dit**

Die en deze gebruik je bij 'de'-woorden:

De merel – *die* merel.

De palmbomen – *die* palmbomen staan te wuiven in de wind.

Dit is de voetballer *die* gescoord heeft.

Dat en dit wordt gebruikt bij 'het'-woorden:

Het voetbalstadion – *dat* voetbalstadion.

Het magazijn – *dat* magazijn is vannacht leeggeroofd.

Dit is het meisje *dat* ik gisteren gesproken heb.

**Oefening 6**

Kies een van de volgende woorden:

Die, dit of dat, deze.

- a ..... is de boom ..... verplant moet worden.
- b Wat verwacht je van publiek ..... zich niet weet de gedragen?
- c Is ..... de jongen ..... je bedoelt?
- d ..... is het huis ..... hij gekocht heeft.
- e ..... is de auto ..... zij gekocht heeft.
- f Je vertrekt van de startplek ..... ik je zal wijzen.
- g Welke leiding bedoel je? ..... of .....?
- h Spreek je al ..... talen?
- i Welk meisje is jouw vriendin? ..... of .....?
- j Koop je ..... of ..... fototoestel?
- k In het Noordpoolgebied, ..... je op deze dia ziet, leven ijsberen.
- l Tijdens de dolfijnenshow ..... ik gezien heb, zag ik een bassin ..... vol water stond.

Figuur 8.2: Oefening uit 'van Taal tot Taal' (Buwalda & Meijers, 2002:65)

Asha leest de introductie bij de oefening voor en beklemtoont daarbij de lidwoorden en aanwijzende en betrekkelijke voornaamwoorden. Dan vervolgt ze met een vragend 'ja'.

Asha: Ja? (Asha leest weer verder, MvK) Kies een van de volgende woorden: Eh ... (denkt na wie de beurt moet krijgen, MvK) Annelies.

Annelies: *Dit* is de boom *die* gepland moet worden.

Asha: *Dat* kan ook hè? Dus *dit* – *dat* is de boom en dan?

Annelies: *die*

Asha: *die*, ja. Volgende.

Annelies: Wat verwacht je van publiek *dat* zich niet weet te gedragen? (in de oefening staat een drukfout 'de gedragen', hier wordt niet op ingegaan, MvK).

Asha: Ja. Yasmine. (Yasmine krijgt de beurt, MvK)

Yasmine: Is *deze* de jongen *die* je bedoelt?

Asha: Mmm, het is *de* jongen, dus ...?

Gregoros: *die* ..., *deze* of *die*.

Yasmine: *deze* jongen (andere studenten roepen ook, MvK)

Asha: Is *dit* ...

Gregoros: Maar 'het'-woord krijg je *dit* en *dat*.

Asha: Ja, ja. Nee klopt. Is *die* ... (*die* en *dit* gonzen vragend door de klas, MvK) of ... of ...

Gregoros: Is *deze* ook de jongen?



Asha: Ja, ... *die* je bedoelt.  
 Gregoros: *die*?  
 Asha: *die* je bedoelt.  
 Gregoros: *deze* jongen.  
 Asha: Of: Is *die* de jongen die je bedoelt.

Zin d. levert voor Yasmine geen probleem op. Als Gregoros de beurt krijgt bij zin e. gaat het in eerste instantie opnieuw verkeerd:

Gregoros: *Deze* is de auto ... of ... Ja, 'de'-woord krijgen *deze* of *die*.  
 Asha: die zij gekocht heeft. (er klinken diverse antwoorden waaronder: *Dit* is de auto, MvK)  
 Gregoros: Oké. *Dit* is de auto *die* zij gekocht heeft.

De rest van de oefening wordt snel afgemaakt. Als een student een foutief antwoord geeft, corrigeert Asha dat door direct het goede antwoord te geven. Vervolgens wordt er nog een andere oefening klassikaal besproken, waarbij van een aantal zelfstandige naamwoorden het afgeleide bijvoeglijk naamwoord moet worden gemaakt. Het is dan twintig minuten voor het einde van de les en Asha vraagt de studenten om een laatste opdracht te doen:

Asha: Ik heb daarnet teksten uitgedeeld. Als jullie de tekstvragen gaan maken. (het is rumoerig in de klas. Hosita en Izaline praten in het Papiamentu, MvK)  
 Gaan jullie die even doen? Dan kunnen we het zo meteen even verbeteren.  
 {geroezemoes} Over vijf minuten dan verbeteren we het even. Het is een heel kort tekstje. De vragen zijn ook heel gemakkelijk.

Er klinken diverse protesten van de studenten: 'Het is toch al tijd', 'Ik kan niet meer' en 'Ik heb er de kracht niet meer voor'. Desondanks gaan ze vervolgens rustig aan het werk met de beantwoording van twaalf vragen bij een leestekst getiteld 'Geef het door!', een tekst over de overdracht van diensten in de verzorging (Wesdijk, 2003: 56-60).

Tijdens de laatste tien minuten van de les, die worden besteed aan een klassikale bespreking van de antwoorden op de tekstvragen, wordt het steeds onrustiger in de klas. Abbisha en Annelies hebben helemaal afgehaakt en zitten druk te praten. Asha grijpt niet in, ze blijft opgewekt en vriendelijk lachend doorgaan tot het antwoord op de laatste vraag is besproken. Ze vraagt de studenten om de volgende keer de andere uitgedeelde leestekst mee te nemen en daarmee is de les ten einde.

### Analyse

Deze les Nederlands begint met een variant op de clozetoets, een zogeheten C-toets (Klein-Braley & Raatz, 1984). In een C-toets wordt in een aantal korte teksten na de eerste zin steeds de tweede helft van elk tweede woord weggelaten; bij woorden met een oneven aantal letters wordt één letter meer weggehaald dan de helft. In het begin van 2007 heeft de Expertisegroep Taalbeleid op het Hollandiacollege, bestaande uit stafmedewerkers op centraal niveau en de taalbeleidscoördinatoren van de drie domeinen, besloten om deze toets in een groot aantal mbo-opleidingen binnen de instelling af te laten nemen. Het doel is na te gaan of de resultaten van een dergelijke toets kunnen dienen als een indicatie voor de taalvaardigheid van studenten op verschillende niveaus en in verschillende sectoren van het mbo. Op grond van de data wordt niet duidelijk welke instructie en toelichting van collega's docent Asha heeft

gekregen met betrekking tot afname van de toets. Zij introduceert de toets als een oefening voor de IBO-toets, die de studenten moeten maken als zij willen doorgaan naar een opleiding op niveau 3 (zie hoofdstuk 7). Het valt op dat Asha in haar instructie consequent spreekt over 'woorden', terwijl ze 'letters' bedoelt. De opmerking van Annelies: 'Het zijn toch letters', hoort ze niet. In de volgende les wanneer ze de instructie nogmaals geeft aan studenten die op 11 januari afwezig zijn, spreekt ze opnieuw driemaal over 'woorden', waarna ze zichzelf bij de vierde keer corrigeert. Ook in andere lessituaties zijn er indicaties dat Asha basale metatagische begrippen niet goed hanteert. Zo vraagt ze bijvoorbeeld in de les van 1 februari 2007 bij de bespreking van antwoorden op vragen bij een leestekst aan student Shabnam: 'Kun jij de zin lezen en antwoord geven?'. Hoewel het om een vraagzin gaat en de aanduiding 'zin' dus niet onjuist is, is het in dit geval adequater om te spreken van de 'vraag' in plaats van de zin.

### *Woordenschat*

Aansluitend op de toets krijgen de studenten de opdracht een aantal woordenschatoefeningen te maken. Als ze daarmee bezig zijn, loopt Asha af en toe rond en beantwoordt ze vragen. Als Yasmine aangeeft de oefeningen moeilijk te vinden, reageert Asha met: 'Ja, inderdaad voor jullie wel, ja.' Even later richt ze zich tot Annelies, de enige autochtone Nederlandse student in de groep, die als eerste klaar is met de toets en af en toe met haar buurvrouw zit te praten. Asha zegt tegen haar dat het wel gemakkelijk is en wijst haar op een andere oefening. In haar uitspraken tegen Yasmine en Annelies toont Asha zich bewust van de verschillen: voor studenten als Yasmine, niet in Nederland opgegroeid, zijn de oefeningen moeilijk en voor Annelies zijn ze gemakkelijk.

Als Anansa vraagt naar de betekenis van 'vloot', antwoordt Asha hierop met: 'Zeg maar een eh ... boot.' Ze denkt even na en geeft dan een foutieve vereenvoudiging van de betekenis. Op een later moment, bij het bespreken van de antwoorden, geeft ook Izaline aan dat ze niet weet wat 'vloot' betekent. Asha denkt weer even na en zegt dan: 'Ja, een schip, een boot.' In haar uitleg van woordbetekenissen probeert ze aan te sluiten bij eenvoudig alledaags taalgebruik, waarschijnlijk in de veronderstelling dat de studenten haar dan goed begrijpen. Het is verklaarbaar vanuit haar opleidingsachtergrond op de pabo; ze heeft tijdens haar stages ervaring opgedaan met het lesgeven aan (jonge) kinderen voor wie een dergelijke manier van uitleg geven wellicht meer opportuun lijkt (maar ook niet adequaat is). Ook op andere momenten in de les spreekt Asha haar studenten aan als jonge kinderen, bijvoorbeeld met een verkleinwoord als ze zegt: 'Als je een woordje niet begrijpt, dan kun je het even zeggen hoor.'

Na Anansa's eerste vraag naar de betekenis van 'vloot' is de vereenvoudiging tot 'boot' voor Gregoros voldoende aanwijzing om het juiste antwoord te geven, namelijk 'admiraal'. Vervolgens vraagt Anansa: 'Wat is een 'voorzitter'? Asha wil even de oefening bekijken. Ze zoekt het bijpassende woord in de oefening, maar voordat ze antwoord kan geven, vraagt Gregoros naar 'ministers'. Asha zegt: 'Ja, dat is hier', en wijst daarbij waarschijnlijk het juiste antwoord aan. Anansa vraagt: 'De ministers, wat is dat? President toch?' Gregoros zegt daarop: 'De ministers is minister-president.' Asha bevestigt dat door aan te geven dat president een vanzelfsprekende andere combinatie vormt: 'Want je hebt hier dan natuurlijk president.' Waarschijnlijk wijst ze

daarbij het woord ‘republiek’ aan. Het stramien van de oefening is leidend voor Asha en deels ook voor de studenten. Het leidt ertoe dat de aandacht meer is gericht op het vinden van de juiste combinaties, dan op de afzonderlijke woordbetekenissen.

De volgende passage illustreert dat Asha soms moeite heeft met het uitleggen van woordbetekenissen. Als Tuyet vraagt naar de betekenis van ‘debiteur’, geeft Asha als antwoord: ‘Als je iemand geld tegoed. Als je iemand terug moet betalen.’ Er volgt een betekenisonderhandeling waarin Sumalee het voorbeeld geeft: ‘Ik leen jou(w) geld ja? Dus ik ben jouw debiteur.’ Deze uitleg is ambigu, omdat niet duidelijk is of Sumalee zegt ‘jou’ of ‘jouw’. In het eerste geval is de betekenis ‘lenen aan’, in het tweede ‘lenen van’. Asha sluit af met: ‘Gewoon die je geld gaat terugbetalen. Die je tegoed heeft, zeg maar, ja.’ Deze uitleg is niet helder en dat is opnieuw het geval wanneer Hosita in de nabespreking vraagt naar de betekenis van ‘debiteur’. Dan zegt Asha: ‘Een debiteur ... dus als je van iemand tegoed hebt. Een betaling tegoed hebt.’ De betekenis van ‘debiteur’ wordt hier niet goed gesemantiseerd en opgehelderd. Op basis van haar uitleg rijst de vraag of Asha zelf goed onderscheid weet te maken tussen de begrippen ‘debiteur’ en ‘crediteur’. Ook de bespreking van de volgende zin roept twijfels op over haar woordkennis: ‘De burgemeester kreeg een receptie aangeboden’. Asha geeft hier de volgende uitleg van ‘receptie’: ‘Want receptie dat is ontvangst, hè? Ontvangstruimte. Als je wordt ontvangen door de receptie.’ Asha lijkt de verschillende betekenisaspecten van het concept ‘receptie’ in het Nederlands onvoldoende te overzien. Na het correcte synoniem ‘ontvangst’ volgt een uitleg van twee andere betekenissen van het homoniem ‘receptie’, namelijk een ontvangstruimte of de mensen die daar werken.

Woordenschatoefeningen vormen de hoofdmoot in de geobserveerde lessen Nederlands. Omdat het hier gaat om het leren van Nederlands door studenten in een meertalige klas is expliciete aandacht voor woordenschatverwerving alleszins gerechtvaardigd. De vakliteratuur over woordenschatonderwijs aan niet-Nederlandstaligen benoemt meerdere fasen waaruit een goede woordenschatdidactiek bestaat: het semantiseren, het consolideren of inoefenen en het controleren (Appel & Vermeer, 1994; Bossers, 1999; Galema, Snoeken, Tijssen & Verhallen, 2003). De woordenschat-oefeningen in deze les zijn afkomstig uit ‘van Taal tot Taal, modulair Nederlands voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie’ (Buwalda & Meijers, 2002). Het boek bevat theorie en oefeningen gericht op een van de deelvaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven. In de lessen werkt Asha voornamelijk met het onderdeel Niveau-training B dat is opgenomen na elk hoofdstuk en volgens de auteurs aansluit bij ksb-niveau 2, waar ook de opleiding Helpende Zorg toe behoort. Deze niveau-training staat los van de overige theorie en oefeningen in de hoofdstukken en bestaat hoofdzakelijk uit woordenschatoefeningen, waaronder spreekwoorden en uitdrukkingen, werkwoordspelling en oefeningen gericht op grammatica, zoals redekundige en taalkundige ontleding.

De oefeningen 1, 3 en 4 in deze sleutelepisode vragen van de studenten geen taalproductie en kunnen daarom worden gekarakteriseerd als receptief. De meerkeuze-opdrachten in de oefeningen 1 en 3 staan op zichzelf; er is geen betekenisrelatie tussen de verschillende zinnen. Ook buiten de zinnen is er geen betekenisondersteunende context, bijvoorbeeld in de vorm van een aangeboden verhaal of door middel van plaatjes. Oefening 4 is een matching-opdracht op woordniveau waarbij eveneens elke vorm van context ontbreekt. De betreffende oefeningen zijn daarmee

niet verwervingsgericht, maar hebben een toetsend karakter en passen eventueel in een consolidatie-, maar meer nog in een controlefase. Aangezien de semantiseringsfase ontbreekt, kan niet worden verwacht dat een eenmalige toetsing als deze bijdraagt aan verwerving van de woordenschat. Deze oefenvorm is mogelijk geschikt voor studenten met een volledige vooropleiding in het Nederlandse onderwijs, maar niet voor de meerderheid van de studenten in deze groep. Een taalcursus aan niet-Nederlandstalige volwassen leerders zou gericht moeten zijn op een systematisch, direct aanbod van de belangrijkste groep woorden en optimalisering van incidentele verwerving door woordleerstrategieën (Bossers, 1999). Bij specifieke doelgroepen, zoals deze studenten die een beroepsopleiding volgen, zijn frequentie en relevantie de criteria voor selectie van de belangrijkste woorden. Woorden als 'bisdom', 'vloot' of 'rector-magnificus' hebben geen hoge frequentie en zijn irrelevant in het beroep Helpende Zorg. Het is de vraag waarop de keuze van de woorden is gebaseerd. De docentenhandleiding bij 'van Taal tot Taal' geeft geen nadere informatie over uitgangspunten of didactische kenmerken. Een zeer beknopte inleiding geeft aan dat de structuur van het beroepsonderwijs een grote didactische inzet van de docenten vraagt, waarbij de begrippen zelfwerkzaamheid van de leerling en competentiegerichtheid een grote nadruk krijgen. In de catalogus van de uitgever wordt aangegeven dat de methode goed te gebruiken is in schakeltrajecten voor studenten die willen doorstromen naar niveau 3 of 4. Daarnaast worden onder andere de volgende kenmerken vermeld: toegankelijk voor allochtonen, uitgebreide grammatica-uitleg, erg veel oefenstof gericht op zelfstandig werken in samenhang met het docentmateriaal en de mogelijkheid tot het uitstippelen van individuele leerroutes. Nergens wordt echter duidelijk welke keuzes aan de totstandkoming van het materiaal ten grondslag liggen en waarop deze zijn gebaseerd.

Samenvattend kan worden gesteld dat de woordenschatoefeningen om meerdere redenen ongeschikt zijn voor deze doelgroep. Ze bevatten geen didactische opbouw, maar hebben een toetsend karakter. Daarmee zijn ze niet geschikt voor leerders die de betreffende woorden nog moeten verwerven. Daarnaast bevatten de oefeningen een aantal minder frequente woorden die bovendien niet relevant zijn voor studenten in een opleiding Helpende Zorg.

### *Grammatica*

Na de bespreking van enkele woordenschatoefeningen volgt oefening 6, een vormgerichte invuloefening met de woorden *die*, *deze*, *dat* en *dit* als aanwijzende en betrekkelijke voornaamwoorden. De oefening bevat een schriftelijke introductie die aangeeft dat *die* en *deze* worden gebruikt bij 'de'-woorden, en *dat* en *dit* bij 'het'-woorden. Daarmee heeft de oefening een enigszins verwervingsgericht karakter. Vanwege hun taalachtergrond ontbreekt het nagenoeg alle studenten in deze groep aan intuïtieve grammaticale kennis van het Nederlands. Zij hebben daarom bij een oefening als deze regels nodig om op te kunnen terugvallen. Bij de nabespreking van de oefening leest Asha de introductie voor en geeft dan na enig nadenken de beurt aan *native speaker* Annelies. Zij leest de eerste zin voor: '*Dit* is de boom *die* verplant moet worden.' Asha geeft aan dat de zin ook kan beginnen met *dat*. Zij gaat daarbij niet in op het onderscheid tussen *dit* en *dat*. Ook in de schriftelijke introductie ontbreekt aandacht voor het respectievelijke onderscheid tussen *die* en *deze*, en *dit* en *dat*. Het is echter kwalijker, dat de eerste invulzin een constructie bevat waar de

gegeven regel helemaal niet van toepassing is. Hoewel het 'de' boom is, begint de eerste zin met *dit* of *dat*, omdat het hier een voorlopig subject betreft. In de introductie bij de oefening staat een voorbeeldzin met eenzelfde constructie, maar het woord *dit* is daar niet gecursiveerd. Evenmin wordt het nader toegelicht of als uitzondering op de regel benoemd. Vier van de in totaal twaalf zinnen in de oefening hebben echter een voorlopig subject en vallen daarmee niet onder de gegeven regel. Voor leerders die de regel moeten toepassen, is dit uitermate verwarrend. Annelies heeft waarschijnlijk de goede vorm gekozen, omdat ze als moedertaalspreker de regel niet nodig heeft. Geen van de andere studenten reageert op het gegeven antwoord. Bij de derde zin is Yasmine aan de beurt: 'Is *deze* de jongen *die* je bedoelt?' Asha signaleert dat dat niet goed is met een verwijzing naar de regel in de introductie: 'Mmm, het is *de* jongen, dus ...?' Een aantal studenten geeft aan dat je dan *die* of *deze* moet gebruiken. Asha probeert dan nog met: 'Is *dit* ...', maar wordt er meteen door Gregoros op gewezen dat je *dit* en *dat* gebruikt bij een 'het'-woord. Daar kan Asha niets tegenin brengen en ze geeft dan ongrammaticale antwoorden in plaats van de correcte: 'Is *deze* de jongen *die* je bedoelt?' en 'Is *die* de jongen *die* je bedoelt?' Ook de vierde zin heeft een voorlopig onderwerp, dat verwijst naar 'het' huis. Dit levert voor Yasmine geen problemen op, omdat toepassing van de gegeven regel bij een 'het'-woord niet tot fouten leidt. Dan is de volgende zin voor Gregoros: '*Deze* is de auto ... of ... Ja, 'de'-woord krijgen *deze* of *die*.' Hij past hardop de regel toe om zijn antwoord te verklaren. Asha reageert niet op het eerste deel van de zin, maar maakt meteen de zin af: '... *die* zij gekocht heeft.' Dan klinken er diverse antwoorden van studenten door elkaar, waarop Gregoros besluit dat de zin moet beginnen met *dit*: 'Oké. *Dit* is de auto *die* zij gekocht heeft.' In de verdere bespreking van de oefening corrigeert Asha verkeerde antwoorden van studenten direct en zonder toelichting. Oefening 6 brengt niet alleen de studenten in verwarring maar ook de docent. Als de studenten vasthouden aan de gegeven regel, geeft Asha bij zin c. uiteindelijk een incorrect antwoord. Het is een aanwijzing dat ze niet beschikt over een sterke grammaticale intuïtie van het Nederlands. Die veronderstelling vindt verdere bevestiging in een niet consequent correct gebruik van lidwoorden. Zo spreekt Asha in het begin van de les bij de introductie van de toets over '*de* eerste gedeelte' en bij oefening 4 over '*het* kerk'. Ook in de andere geobserveerde lessen en de interviews zijn vergelijkbare voorbeelden te vinden. Er is niet in alle gevallen sprake van consistente fouten. Zo zegt ze in de les van 1 februari 2007 twaalf keer '*het* gezegde' naast twee keer '*de* gezegde'.

De introductie van oefening 6 suggereert dat de oefening een verwervingsgericht karakter heeft, maar de klassikale bespreking brengt de manco's aan het licht. De introductie is onvolledig en de oefening doet een beroep op intuïties en kennis die niet onder de gegeven regel vallen.

### *Leesvaardigheid*

Het laatste gedeelte van deze les wordt besteed aan een leestekst over de overdracht van diensten, een passend onderwerp in een zorgopleiding. Asha geeft de studenten de opdracht de bijbehorende vragen te beantwoorden zonder dat er sprake is van een inhoudelijke introductie op de tekst. Een dergelijke werkwijze wordt in didactische handboeken voor NT2-onderwijs niet aangeraden (Bossers, 1999:105):

Als een tekst plompverloren, zonder verdere introductie en met een vage opdracht ('lees de tekst') aan de cursisten wordt voorgelegd, dan is de kans groot dat die niet wordt begrepen of op een ineffectieve wijze wordt verwerkt. In de meeste docentenhandleidingen wordt dan ook een vaste werkwijze voorgeschreven die moet leiden tot een effectieve aanpak van T2-teksten.

Een effectieve introductie van een tekst kan bijvoorbeeld gestalte krijgen door het houden van een klassengesprek, door het ingaan op de 'buitenkant' van de tekst, zoals de titel, en het sturen van de leesmanier door vooraf een duidelijke vraag te stellen. De betreffende leestekst hier is afkomstig uit 'De taal van de verpleging' (Wesdijk, 2003) en maakt deel uit van de Delftse Methode, een NT2-methode die oorspronkelijk is ontwikkeld ten behoeve van buitenlandse studenten aan de Technische Universiteit Delft en specifieke didactische kenmerken heeft (Grezel, 2007; Sciarone & Montens, 1984). De doelgroep van 'De taal van de verpleging' zijn verpleegkundigen en verzorgenden die al een beroepsopleiding achter de rug hebben in eigen land en zich voorbereiden op een baan of reeds werkzaam zijn bij een Nederlandse zorginstelling. Het vereiste startniveau is NT2-niveau 2 en de 1200 meest frequente woorden van het Nederlands worden bekend verondersteld. 'De taal van de verpleging' is niet bedoeld voor lager opgeleide niet-Nederlandstaligen of studenten met een Nederlandse vooropleiding. De methode is ontwikkeld voor midden tot hoger opgeleide anderstalige beroepsbeoefenaars en zou daarmee geschikt kunnen zijn voor een deel van de studenten in groep GH.6sb. In de lessen beantwoorden de studenten echter alleen de vragen bij de leesteksten en wordt niet de bij de methode beoogde aanpak gevolgd (Grezel, 2007; Sciarone & Montens, 1984). Het beoogde effect van de methode blijft daarmee ook achterwege voor de midden en hoger opgeleide anderstaligen in de groep.

De bespreking van de vragen bij de leestekst is in de sleutelepisode niet nader uitgewerkt. Het beeld dat is geschetst bij de nabespreking van de woordenschatoefeningen, wordt hier bevestigd.

### *Conclusies*

Er zijn tussen de studenten in deze groep grote verschillen in beheersing van het Nederlands en daarmee ook in hun behoeften met betrekking tot het leren ervan. Het is opvallend dat de studenten lange tijd rustig aan het werk zijn met oefeningen die niet goed aansluiten bij hun taalbehoeften. Dit kan worden gezien als indicatief voor hun motivatie om Nederlands te leren. De docent is zich tot op zekere hoogte bewust van de verschillen tussen de studenten, maar weet niet hoe ze hiermee moet omgaan. Het verzorgen van lessen Nederlands aan volwassen NT2-leerders vraagt specifieke didactische kennis onder meer op het gebied van woordenschatverwerving en het omgaan met leesteksten. Gezien haar opleidingsachtergrond beschikt docent Asha niet over dergelijke kennis. Daarbij brengt de sleutelepisode tekortkomingen in Asha's eigen taalvaardigheid Nederlands aan het licht. Haar hantering van metatalige begrippen en uitleg van een aantal woordbetekenissen maken beperkingen in haar woordkennis duidelijk. Verder lijkt ze niet over een sterke grammaticale intuïtie te beschikken.

De lessen Nederlands vertonen telkens een eenzijdig, traditioneel patroon: de studenten maken schriftelijke oefeningen, terwijl de docent achter haar bureau zit en af en toe rondloopt. In de klassikale nabespreking van de oefeningen vindt interactie plaats

tussen de docent en individuele studenten, waarbij het accent ligt op het geven van de juiste antwoorden. Ondanks een buitenring in U-vorm is de inrichting van het lokaal waar de lessen Nederlands worden gegeven, vrij klassiek vanwege de dwars staande middenrijen. Een klassieke opstelling van het meubilair met de docent voor de klas en de studenten in rijen met het gezicht naar de docent, past bij een transmissiemodel (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992). Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones en Reid (2005:31) verbinden aan deze opstelling ook een specifiek soort aanpak:

The teacher's desk is at the front, and beside it, on the wall behind her, is a whiteboard that she uses throughout the lesson. The arrangement of the room provides and realizes a pedagogy: this is a pedagogy in which authority relations are clear; power lies with the teacher, and students are recipients of knowledge. We might call it a 'pedagogy of authority'.

Docent Asha is niet goed geëquipeerd om aan deze groep studenten les te geven. Er is dan ook geen reden om aan te nemen dat zij zichzelf ziet als de alwetende autoriteit, maar mogelijk ontleent zij wel zekerheid aan het klassieke, didactische model vanwege het bijbehorende beeld. Een van verklaringen voor frontaal klassikaal lesgeven is het willen vermijden van onzekerheid en spanningen (Hillocks, 1999).

Voor een beginnend docent is het lesmateriaal het houvast dat de structuur van een les bepaalt. Bij een deel van het gebruikte lesmateriaal kunnen echter kritische kanttekeningen worden geplaatst. De woordenschat oefeningen staan los van een context en bevatten laagfrequente woorden die geen relatie hebben met een beroepsopleiding. Vanwege hun toetsende karakter zijn de woordenschat oefeningen niet geschikt voor studenten die hun taalvaardigheid Nederlands nog moeten ontwikkelen. Het traditionele en toetsgerichte karakter van de oefeningen komt overeen met wat nog steeds praktijk is in veel methodes Nederlands voor zowel het primair als het secundair onderwijs (Jaspaert, 2006). Dit soort oefeningen is in meertalige klassen echter alleen geschikt wanneer de noodzakelijke eerdere fasen van het woordleerproces eraan zijn voorafgegaan. Ook de besproken grammaticale invuloefening is ongeschikt voor deze doelgroep en roept verwarring op. Het is dan ook niet helder waarom de methode 'toegankelijk voor allochtonen' wordt genoemd.

In het onderzoek van Neuvel *et al.* (2004) zijn de respondenten onder meer bevraagd over de leermiddelen Nederlands. Minder dan 40 procent van de docenten is van mening dat er voor Nederlands geschikt leer materiaal is en ruim 40 procent vindt dat gedeeltelijk het geval. Ongeveer 20 procent vindt dat er helemaal geen geschikt leer materiaal voorhanden is. Verder komt naar voren dat er voor de ksb-niveaus 1 en 2 vaak minder geschikt leer materiaal is dan voor de niveaus 3 en 4. In de sector Economie en Handel zijn er volgens de respondenten meer en betere leermiddelen beschikbaar dan in de andere sectoren. In opleidingsclusters waar Nederlands als apart vak wordt aangeboden, zijn docenten vaker tevreden over het leer materiaal dan in opleidingsclusters met een volledig geïntegreerd aanbod. In de lessen Nederlands aan groep GH.6sb wordt met verschillende materialen gewerkt, omdat er geen geschikte methode voorhanden is. Dit is mede een gevolg van de integratie van Nederlands in andere vakonderdelen binnen de kwalificatiestructuur.

## 8.4 Opvattingen van docenten over de lessen Nederlands

In het interview met Asha als docent Nederlands vertelt zij dat ze geen enkele ervaring heeft met de doelgroep en dat er geen gelegenheid is geweest om mee te lopen met andere, ervaren docenten:

In principe had ik helemaal geen ervaring ook met de doelgroep {lacht}, maar ik heb een weekje meegelopen en ja, op zich was het wel te doen. Niveau 1 en 2, laag niveau. En ja, bij de Nederlandse lessen heb ik niet echt meegelopen. Ik heb eigenlijk andere lessen bekeken. Dus dat vond ik wel jammer. Ik kreeg al mijn materiaal van Mies (taalcoach, MvK) en ik heb dat dus zelf voorbereid. Maar met de lessen die met dat materiaal gegeven worden, heb ik helemaal geen ervaring, niet meegelopen met een andere docent. (...) Dus op zich, ja het was wel te doen. (interview docent Asha:1)

Asha is opgeleid tot docent basisonderwijs en geeft in het gesprek meermaals aan dat ze geen ervaring heeft met de groep waaraan ze nu Nederlands geeft. Het lesmateriaal is haar wel aangereikt, maar ze heeft daarin zelf haar keuzes gemaakt en vervolgens haar lessen voorbereid. Zij vindt dat echter geen onmogelijke opgave, omdat het volgens haar gaat om studenten met een laag beheersingsniveau. Het ontbreekt aan een programma Nederlands en Asha heeft haar eigen weg gezocht. De oefeningen passen in het beeld van traditioneel onderwijs Nederlands met vooral op kennis en weinig op vaardigheid gerichte oefeningen. Van Gelderen, Hoogeveen en Zijp (2004:165) constateren dat vernieuwing van het taalonderwijs een zaak van lange adem is:

Oude gewoontes blijken erg moeilijk uit te roeien en zijn sterk verankerd in de eigen ervaringen van de leerkrachten (ook uit de tijd dat ze zelf leerling waren in het basisonderwijs), in lesroutines, leermaterialen, efficiëntieoverwegingen, en ook in gebrekkige kennis van nieuwe inzichten in taalleerprocessen van kinderen.

De keuze voor de overwegend klassieke oefeningen hangt wellicht samen met Asha's eigen opleidingservaringen. Docenten nemen vaak een positie in op basis van *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975). Gezien de voor haar onzekere situatie is Asha's keuze voor het bekende voor de hand liggend. Ze heeft pas in de lessen ervaren dat de woordenschatoefeningen voor deze groep niet geschikt zijn:

Asha: Want die oefeningetjes, ja heel veel konden ze ook niet maken, begrepen ze het ook niet. Het was wel op mbo-niveau. 'van Taal tot Taal' is op mbo-niveau maar niet voor hun geschikt. Althans niet voor groep GH.6sb. Wel voor de andere groepen die vmbo hebben gedaan (er zijn ook groepen waar alleen studenten zitten met een Nederlandse vmbo-vooropleiding, MvK) Maar niet voor de GH-groepen. (groepen met studenten afkomstig uit een geïntegreerd traject, MvK) Dus daarom vond ik het wel weer zo moeilijk in die groepen. (...)

Int: En dat had vooral te maken met het materiaal, dat niet goed aansloot bij waar de studenten behoefte aan hadden.

Asha: Dat gevoel had ik wel, ja. Maar dat heb ik wel besproken en ik ging ook naar Martine. (een van de NT2-docenten in het team, MvK) Zij geeft dan NT2. Ja, heb jij wat? Zij zei toen ook: er is een website en je kan bijvoorbeeld ook gewoon verder met woorden leren en lezen. (...) Ze gaf me wat oefeningetjes en andere dingen daarin. Maar er is geen apart materiaal. Dat niet.



Int: Dus je moest eigenlijk heel erg zoeken?  
 Asha: Ja. (interview docent Nederlands Asha:6-7)

Asha geeft aan dat de oefeningen wel geschikt zijn voor studenten met een Nederlandse vooropleiding. Desgevraagd geeft zij in het interview aan dat ze NT2-expertise, gericht op deze doelgroep, mist.

Int: NT2 is een aparte expertise. Je hebt nu met studenten gewerkt in zo'n groep, merk je zelf dat je soms bagage mist?  
 Asha: Ja, dat wel.  
 Int: Kun je daar een voorbeeld van geven?  
 Asha: Ja, bijvoorbeeld het aanbieden van het stof of de materiaal of de middelen. En hoe precies moet ik het aanbieden? Natuurlijk, dat mis ik. Want je gaat het wel uitleggen: je moet het zo en zo doen, maar bij NT2 gaat het op een heel andere manier dan bijvoorbeeld leerlingen van de praktijkschool of die vmbo hebben gedaan. Ik bedoel daar leg ik het gewoon uit, maar ik denk dat dat bij de git-groepen (geïntegreerd traject, MvK) heel anders gaat.  
 Int: Komt de NT2-didactiek niet ook bij de pabo aan bod?  
 Asha: Hetzelfde denk ik natuurlijk, maar het materiaal is niet van ... Je werkt daar meer met plaatjes en je gaat dan hele korte zinnen gebruiken. Het aanbieden van taal aan kinderen die bijvoorbeeld Nederlands als eerste taal hebben, is weer heel anders dan. Het aanbieden van taal gaat op een andere manier. En dit zijn dan volwassenen en dat weet ik niet: hoe gaat dat dan? (...) Dus dat vond ik wel jammer. Ik wilde wel meelopen of zo, met NT2-docenten. Hoe doen jullie dat? (interview docent Nederlands Asha:9)

Asha noemt het gebruik van plaatjes en korte zinnen als kenmerken van NT2-onderwijs aan kinderen, maar weet niet op welke manier ze leerstof moet aanbieden aan volwassen NT2-leerders. Ze heeft tijdens haar opleiding gewerkt met methodes voor het basisonderwijs, die helemaal zijn uitgewerkt en voorzien van een uitgebreide handleiding. Als voorbeeld noemt ze 'Piramide', een totaal methode in projectvorm voor drie- tot zesjarige autochtone en allochtone achterstandskinderen, een zogenaamd VVE-programma. Hier speelt taalontwikkeling een belangrijke rol in elk project en is er een speciale taallijn uitgewerkt voor kinderen met een taalachterstand (Van Kuyk, 2000).

Asha komt ervoor uit dat ze expertise mist voor het lesgeven aan deze groep, maar veronderstelt dat het geven van uitleg aan studenten die afkomstig zijn uit het Nederlandse voortgezet onderwijs, voor haar eenvoudig is. Zij geeft daarmee geen blijk van een bewustzijn van gebreken in haar eigen taalvaardigheid Nederlands. In de vragenlijst geeft docent Asha aan dat zowel vakdocenten als docenten Nederlands een uitstekende mondelinge en schriftelijke beheersing van het Nederlands moeten hebben. In het interview vraagt de onderzoeker haar om een toelichting.

Int: Jij geeft aan dat je het helemaal eens bent met de stelling dat een vakdocent een uitstekende beheersing moet hebben van het Nederlands, mondeling en schriftelijk.  
 Asha: Ja natuurlijk, dat is een pre, dat is een *must*, dat moet. Ik bedoel, je geeft les aan studenten en dan moet je ook het schrift en de taal natuurlijk goed beheersen.  
 Int: En dat geldt ook voor docenten Nederlands?  
 Asha: Ook, en ook voor vakdocenten geldt hetzelfde natuurlijk.  
 Int: En denk je dat dat ook zo is? Heb je daar een beeld van?  
 Asha: Mmm jawel, ik denk het wel. (interview docent Nederlands Asha:12)

Uit de sleutepisode komt naar voren dat Asha moeite heeft met de hantering van metatalige begrippen en het uitleggen van sommige woorden. Daarnaast lijkt het haar te ontbreken aan intuïtieve grammaticale kennis van het Nederlands, hoewel zij aangeeft dat haar ouders altijd Nederlands met haar hebben gesproken. Naast het gebruik van verkeerde lidwoorden en voornaamwoorden vertoont haar taalgebruik met enige regelmaat ook andere kenmerken van een NT2-spreker, zoals het gebruik van een verkeerd voorzetsel, het weglaten van een voorzetsel of verwijswoord, of van 'er' in een voorzetselcombinatie. Zo zegt ze bijvoorbeeld over het gegeven dat studenten soms in de les geen Nederlands praten:

Ze moeten niet in hun eigen taal. Onderling praten ze soms wel, maar dan wijs ik ze wel dat ze gewoon Nederlands moeten praten. Want sommigen gaan dan Engels of Papiamentu of Antilliaans over. (interview docent Nederlands Asha:3)

Mogelijk heeft haar onvolledige taalvaardigheid Nederlands te maken met de kwaliteit van het taalaanbod thuis en in andere taalcontacten. Asha is immers afkomstig uit een grote stad in het westen van Nederland waar sprake is van een grote, niet oorspronkelijk Nederlandse populatie. Daarnaast is het aannemelijk dat ze tijdens haar verblijf in India nauwelijks in aanraking is geweest met het Nederlands en mogelijk spreekt ze ook nu in de thuissituatie met haar partner Engels. In het interview komen haar eigen tekortkomingen en daaruit voortvloeiende onzekerheid met betrekking tot aspecten van het Nederlands nergens ter sprake. In een kort aanvullend telefonisch interview in januari 2008 vraagt de onderzoeker haar of de beheersing van het Nederlands van studenten op de pedagogische academie een rol heeft gespeeld in de tijd dat zij daar haar opleiding volgde. Ze vertelt dat ze in het begin van de opleiding een nulmodule 'grammatica en spelling' moest volgen. Ze zegt dat het niet zoveel voorstelde, omdat ze alles uit het hoofd kon leren. Toch merkt ze op dat de meeste studenten de afsluitende toets niet meteen haalden. Over haar eigen resultaten zegt ze desgevraagd het volgende:

Int: En hoe was dat bij jou zelf?

Asha: Bij mijzelf? Ja, ik heb het eigenlijk in de laatste jaar gehaald. (...) In principe was het voor mij gewoon uit mijn hoofd leren, maar het is altijd ... Ja, je moet een 6,6 halen en ik haalde altijd ... Je moest negen fouten hebben en ik haalde altijd bijvoorbeeld tien fouten.

Int: Ja, je zat net op het randje.

Asha: Ik zat op het randje.

Int: Was spelling en grammatica het enige dat van Nederlands getoetst werd?

Asha: Ja, spelling en grammatica was het enige. (telefonisch interview docent Nederlands Asha:1)

Op grond van haar toetsresultaten tijdens de opleiding weet Asha dat haar regelenkennis van het Nederlands niet sterk is. Aan de hand van de sleutepisode is aannemelijk gemaakt dat er ook andere zwakke punten zijn in haar taalvaardigheid Nederlands. Het is onwaarschijnlijk dat zij zich hiervan niet bewust is geweest tijdens de lessen. Wellicht is het voor haar geen onderwerp van gesprek, omdat zij tijdens de opleiding hierin geen uitzondering vormde. Een andere reden kan zijn, dat een goede taalbeheersing Nederlands bij iemand met een afgeronde lerarenopleiding basisonderwijs als vanzelfsprekend zou mogen worden verondersteld.

De lessen Nederlands zijn in oktober 2006 ad hoc gestart, zonder dat Asha kennis heeft van het karakter van de doelgroep en voor deze groep geschikt lesmateriaal. Ze zou het een volgende keer anders doen:

Ja, ik zou me meer verdiepen in het materiaal natuurlijk. Wat is geschikt voor hún en hoe moet ik dat aanbieden? Dus dat zou ik dan anders doen. Dus niet ineens daar wat uit de kast halen en verschillende dit geven, dat geven. Nee, dat niet. Dus ik zou me meer verdiepen in: wat hebben ze hiervoor gehad en wat kan ik nu verder geven en hóe moet ik dat precies doen? En wat willen ze? En niet gewoon lukraak dit dat, nee. (interview docent Nederlands Asha:9-10)

In het citaat in het begin van dit hoofdstuk zegt coördinerend docent Anja dat er bij de hernieuwde inzet van Nederlands op het lesrooster geen sprake is van een begroting of aanvraag voor NT2-onderwijs:

We hebben gezegd: nou git-groepen krijgen bij de Zorghulp (niveau 1, MvK) zes lessen NT2 en in niveau 2 mengen ze zich. Laten we dan gewoon het vak Nederlands invoeren, ook voor Nederlandse leerlingen. Maar er is nooit een begroting of een aanvraag geweest voor NT2. Daar mag je zo'n docent dus ook nooit op afrekenen. (interview coördinerend docent Anja:3)

Taalcoach Mies daarentegen vertelt in het met haar gehouden interview dat de oorspronkelijke ideeën over het programma en de lessen Nederlands anders zijn.

Mies: Er moet een scheiding zijn tussen de NT1-groep en de NT2-groep. Dat zit nu allemaal door elkaar. Dat vraagt een andere aanpak, andere didactiek. In het kader van een pilot wilden we het zo proberen. Twee uur was te vergeven, meer niet. Ja, dat is dus niet gebeurd. De groep zit bij elkaar. Ze krijgen een Nederlands programma. In eerste instantie zouden Richard en ik het gaan doen, als NT2-docenten. Er werd later voor gekozen dat er iemand van buiten kwam.

Int: Was dat om organisatorische redenen?

Mies: Ja, dat had met de uren te maken. Ja, dus Asha heeft ook het programma voor Nederlands dit jaar gegeven, ja, begeleid. Het is niet naar tevredenheid gegaan. Zoals het gegaan is, vind ik gewoon heel jammer. Zo van ad hoc en iemand weet ook niet precies wat de groepen zijn, wat er gedaan moet worden. Te weinig tijd voor overleg of om wat aan te sturen. (interview taalcoach Mies:4)

Mies geeft aan dat het aanvankelijk de bedoeling is geweest om een gedifferentieerd programma aan te bieden en de lessen te laten verzorgen door ervaren NT2-docenten. Er is echter gekozen voor het aanstellen van een beginnende en onbevoegde docent, een goedkopere optie dan het inzetten van ervaren NT2-docenten. Dat is volgens Mies snel gegaan en niet goed doordacht. Daarnaast is de betreffende docent vanwege tijdgebrek te weinig voorbereid en begeleid. Onderzoek van Houtveen, Versloot en Groenen (2006) naar startende leraren in het voortgezet en basisonderwijs laat zien dat dat laatste een breder gegeven is. Beginnende docenten ontvangen meestal wel een of andere vorm van begeleiding, maar de kwaliteit en omvang daarvan verschillen. In de praktijk toont 40 procent van de starters zich ontevreden, onder meer omdat begeleiding niet structureel is ingepland en de begeleider vaak nauwelijks tijd hiervoor heeft.

Asha is met meerdere problemen geconfronteerd, waaronder het ontbreken van een gericht programma, ongeschikt lesmateriaal en haar gemis van de voor deze doelgroep benodigde NT2-expertise. Het vinden van geschikt lesmateriaal, het maken van de juiste keuzes daarin en de didactische aanpak vormen knelpunten waarmee veel

startende leraren te maken krijgen. Aansluiting vinden bij het niveau van de leerders is moeilijk:

Het niet goed kunnen inschatten van het niveau van de leerlingen speelt bij 85 procent van de leraren een rol. Het gaat dan niet om het plannen van de lessen op zich, maar om vragen als: *‘Wélke stof moet ik precies plannen, op welke manier moet ik bepaalde grammaticale regels uitleggen, hoe kan ik geloofwaardig blijven tegenover mijn leerlingen als ik mij vergis, hoe reageren leerlingen op wat ik doe?’* Kortom, aansluiten bij het niveau van de leerlingen vormt voor startende leraren duidelijk een probleem. (Houtveen *et al.*, 2006:34)

De zeer uiteenlopende niveaus in taal- en opleidingsachtergrond van de studenten in deze groep maken de situatie extra gecompliceerd. Zoals ook uit de sleutelepisode blijkt, is Asha zich wel bewust van de verschillen tussen studenten in taalvaardigheid Nederlands:

Kijk, sommige studenten zijn wat verder en dan wil je ze wat meer aanbieden en sommige weer niet. En dat is dan in een groep wel heel erg moeilijk om dan te differentiëren, omdat je niet weet wat hun niveau is. En dan kan je het ook niet doen. Dus je geeft wel klassikaal les en dan geef je wel hetzelfde maar ja, dan niet toegespitst wat ze nodig hebben, natuurlijk. (...) Maar omdat er ook geen materiaal daarin is en ook geen toetsen, dan kan je dat ook niet doen. (interview docent Nederlands Asha:8)

Het ontbreekt aan zicht op de niveauverschillen omdat er geen toetsen zijn afgenomen, maar vanwege een gebrek aan geschikt materiaal is er ook weinig mogelijkheid tot differentiatie. Gegevens uit het onderzoek van Neuvel *et al.* (2004:10) laten eenzelfde beeld zien:

De heterogeniteit en de niveauverschillen binnen de groepen zijn groot. Er zijn onvoldoende faciliteiten, instrumenten en leermiddelen voor maatwerk en differentiatie. Het tekort aan goede toetsen en leermiddelen doet zich vooral voor bij opleidingen op niveau 1 en 2.

Zoals in hoofdstuk 4 is besproken, kent het eerste jaar van de opleiding Helpende Zorg een geïntegreerd traject met zes wekelijkse NT2-uren in het curriculum. Voor die lessen hebben NT2-docenten van het Hollandia College lesmateriaal ontwikkeld (Hollandia, 2004b). Dit materiaal is afgestemd op de inhoud van de vaklessen. In het tweede jaar van de opleiding, op niveau 2, is er geen sprake meer van aparte NT2-lessen en ook niet van extra ontwikkeld materiaal voor NT2-leerders in dat leerjaar. Ook is er geen samenwerking met de docenten die de vaklessen geven:

- Int: En de groep van niveau 2 waarin jij les gaf, was daar ook afstemming tussen wat jij in de les deed en de andere docenten?
- Asha: Nee, dat niet en ook het materiaal niet. Niveau 1 wel maar met het materiaal van niveau 2 helemaal niet.
- Int: En wat vond je daarvan?
- Asha: Ja eigenlijk niet prettig. Want het materiaal van niveau 1 is wel afgestemd maar het materiaal van niveau 2 niet. (interview docent Nederlands Asha:6)

Deze geringe afstemming tussen de docent Nederlands en vakdocenten over de inhoud van het programma is geen uitzondering. In een enquête onder mbo-docenten (Neuvel *et al.*, 2004) geeft slechts een derde van de respondenten aan dat er overleg is tussen docenten Nederlands en vakdocenten. In de meeste gevallen is er geen

afstemming van leerprogramma, methodiek en didactiek en is er ook geen onderlinge uitwisseling van expertise.

## 8.5 Opvattingen van studenten over de lessen Nederlands

In de vragenlijst zijn aan de studenten vragen gesteld over de lessen Nederlands van docent Asha. Dit gedeelte van de vragenlijst is ingevuld door eenentwintig studenten; de gegevens van Mabinthi ontbreken. Tabel 8.3 laat de reacties zien op de vraag hoe vaak de studenten de les Nederlands interessant vinden.

Tabel 8.3: Reacties van studenten op de vraag hoe vaak ze de lessen Nederlands interessant vinden

	nooit	1	2	3	4	5	altijd
Hoe vaak vind je de les Nederlands interessant?		14	3	4			

Een gemiddelde score van 1.7 geeft aan dat de studenten de lessen Nederlands bijna nooit interessant vinden. Tabel 8.4 laat de reacties van de studenten zien op de vraag hoeveel ze leren in de lessen Nederlands.

Tabel 8.4: Reacties van studenten op de vraag hoeveel ze leren in de lessen Nederlands

	weinig	1	2	3	4	5	veel
Hoeveel leer je in de lessen Nederlands?		9	6	6			

Met een gemiddelde score van 1.9 geven de studenten aan dat zij weinig leren in de lessen Nederlands. Een aanvullende opmerking in de vragenlijst van student Khadija duidt ook daarop:

Ik ben gestopt want ik vind het niet voldoende. (bedoeld wordt dat ze na enkele lessen niet meer gaat, omdat ze er onvoldoende leert, MvK) (vragenlijst student Khadija:7)

Student Shabnam schrijft vergelijkbare woorden:

Word niet voldoende lessen gegeven. (vragenlijst student Shabnam:7)

De periode dat Asha de lessen Nederlands heeft gegeven, is relatief kort. Shabnams opmerking kan betekenen dat ze behoefte heeft aan meer lessen, maar gezien haar reacties op een aantal vragen in de lijst is het aannemelijker dat ze het niveau van de lessen onvoldoende vindt. Ze geeft bijvoorbeeld aan nog maar weinig behoefte te hebben aan oefening van de verschillende onderdelen van het Nederlands.

Uit tabel 8.5 komt naar voren dat voor zes studenten de lessen te snel gaan en voor veertien te langzaam.

Tabel 8.5: Reacties van studenten op de vraag naar tempo lessen Nederlands

	te snel	1	2	3	4	5	te langzaam
Hoe vind je het tempo in de lessen Nederlands?		4	2	1	7	7	

Dat is in overeenstemming met de reacties van studenten op de vraag naar de moeilijkheidsgraad van de oefeningen in tabel 8.6, die eveneens een spreiding in scores laat zien.

Tabel 8.6: Reacties van studenten op de vraag naar moeilijkheidsgraad oefeningen

	gemakkelijk	1	2	3	4	5	moeilijk
Hoe vind je de oefeningen?		5	5	6	2	3	

Tien studenten geven aan de oefeningen gemakkelijk te vinden, maar vijf studenten vinden ze moeilijk, terwijl zes studenten een neutrale positie innemen. De spreiding in scores kan worden verklaard door de heterogeniteit van de groep. Yasmine zegt het volgende over de oefeningen.

Zijn echt moeilijk en moet je, zeg maar, een woordenboek bij en moet je die woorden allemaal opzoeken, en zo. Dan mag je wel praten maar dat gaat niet met die oefeningen. Moet je gewoon zelf maken en eh ... dat vind ik wel, maar als je met iemand vragen en zo, dat is geen oefening vind ik. Als een oefening, ja, je krijgt eerst een les en dan krijg je oefening. Niet gewoon: jij krijgt oefening over iets, heb je dat nog nooit gezien, zoals die uitdrukking. Die uitdrukking die vind ik echt eh ... ja . Dat is wel belangrijk vind ik, maar ja, toch {afkeurend geluid} ik kan dat niet. Ik kan dat niet. Nee, en moet je zelf maken, ja. Ik ben pas in Nederland en ik moet die uitdrukkingen allemaal weten en eh ... {lacht} uit mijn hoofd. Nee, dat gaat niet ook. (interview student Yasmine:1)

Yasmine vindt de oefeningen moeilijk, omdat de semantiseringsfase ontbreekt en de oefeningen feitelijk een toetsend karakter hebben. Ze noemt als voorbeeld de uitdrukkingen die allemaal nieuw voor haar zijn. Haar opmerkingen reflecteren de kennis van een NT2-leerder voor wie het gevraagde onbekend is.

In tabel 8.7 staan de reacties op de vraag hoeveel de studenten leren van de oefeningen.

Tabel 8.7: Reacties van studenten op de vraag hoeveel ze leren van oefeningen

	weinig	1	2	3	4	5	veel
Hoeveel leer je van de oefeningen?		9	6	6			

De studenten oordelen over het algemeen negatief over de oefeningen. De lage score bij de oefeningen is verklaarbaar, omdat zowel studenten die de oefeningen moeilijk vinden, als studenten die ze gemakkelijk vinden, er niet veel van leren.

Tuyet heeft in haar vragenlijst een opmerking genoteerd die betrekking heeft op het programma in de lessen Nederlands:

Tuyet: De Nederlandse taal leren is mooi, maar de Nederlandse leerprogramma op school dit jaar is niet zo interessant. (vragenlijst student Tuyet:7)

Ook in het interview dat met Tuyet en Sumalee is gehouden, zeggen beiden weinig nieuwe dingen te hebben geleerd. Noura en Abena uiten eveneens hun ontevredenheid over de inhoud van het programma:

Noura: Ja, kijk de lessen met haar toe, zij gaat niet over de Helpende, over zeg maar woorden van zorg of zo. Alleen voor de basisschool of [...] De Nederlandse taal moeten echt leren heel veel woorden, heel veel grammatica doen. Maar zij gaat dat doen niet. (...) Ik heb helemaal niks gekregen van Helpende of van Zorg.

Abena: Zij heeft alleen maar

Noura: Van basisschool of zoiets

Abena: Als nat als ... Hoe kan ik weten: als nat als een dweil? Ik weet het niet. Als nat als ... Nee, ik vind het niet leuk. (interview studenten Noura en Abena:2)

Noura's vraag om aansluiting bij de beroepscontext van de Helpende Zorg heeft te maken met de inhoud van de NT2-lessen in het eerste jaar van de opleiding. Dat programma is afgestemd op de vaklessen en de studenten zijn hier erg positief over. Later in deze paragraaf wordt daar nader op ingegaan. Het is opvallend dat de stijl-oefeningen met uitdrukkingen bij de studenten blijven hangen als negatief element van de lessen Nederlands. Abena refereert aan 'zo slap als een dweil' en Gregoros schrijft in zijn vragenlijst dat hij niets heeft geleerd behalve 'zo groen als gras' (vragenlijst student Gregoros:7). Gecanoniseerde uitdrukkingen en zegswijzen in de standaardtaal maken in een didactiek van traditionele kennisoverdracht deel uit van het vaste onderwijsrepertoire in zowel het basis- als voortgezet onderwijs in Nederland (Jaspaert, 2006; Kroon, 2005). De anderstalige studenten in de groep die relatief kort in Nederland zijn, geven op meerdere momenten expliciet aan dat deze kennis voor hen niet relevant is.

Tabel 8.8: Reacties van studenten op de vraag hoeveel ze in de lessen Nederlands willen oefenen

	weinig	1	2	3	4	5	veel	gemiddelde score
Hoeveel wil je in de lessen oefenen met het <i>verstaan</i> van Nederlands?		2	3	5	4	7		3.5
Hoeveel wil je in de lessen oefenen met het <i>spreken</i> van Nederlands?		3	1	3	2	12		3.9
Hoeveel wil je in de lessen oefenen met het <i>lezen</i> van Nederlands?		2	1	5	3	10		3.9
Hoeveel wil je in de lessen oefenen met het <i>schrijven</i> van Nederlands?		2	1	4	3	11		4.0
Hoeveel wil je in de lessen oefenen met <i>spelling</i> ?		1	3	4	3	10		3.9
Hoeveel wil je in de lessen oefenen met moeilijke <i>woorden</i> ?		1	1	6	1	12		4.0
Hoeveel wil je in de les oefenen met <i>grammatica</i> ?		1	2	3	4	11		4.0

Aan de hand van de sleutepisode is geïllustreerd dat het programma bestaat uit schriftelijke oefeningen gericht op woordenschat, grammatica en leesteksten. In de vragenlijst is gevraagd welke onderdelen van het Nederlands de studenten zouden willen oefenen in de lessen Nederlands. Tabel 8.8 geeft de reacties weer.

De gemiddelde scores van rond 4.0 duiden erop dat de studenten veel willen oefenen met alle bevraagde onderdelen van het Nederlands. Het verstaan van Nederlands scoort iets lager, maar ook hier geeft de helft van de studenten aan veel ermee te willen oefenen. Bij alle vragen is een spreiding van de scores tussen 1 en 5 te zien. Die kan worden verklaard door de verschillen in achtergrond tussen de studenten. De hoge scores zijn afkomstig van studenten die afkomstig zijn uit het geïntegreerd traject. Zij zijn gemotiveerd om Nederlands te leren en willen zich op alle bevraagde onderdelen nog verbeteren. Hoewel de behoeften van de studenten sterk verschillen, zijn de lessen Nederlands verplicht voor alle studenten. Annelies, de enige autochtone Nederlandse in de groep, heeft bij alle vragen de score 1 gegeven. In de vragenlijst heeft zij de volgende opmerking gemaakt:

Ik wil niet naar Nederlandse les. Voor veel mensen is het relevant, mits er een goed opgeleide, ervaren docent lesgeeft. (vragenlijst student Annelies:7)

Annelies maakt duidelijk dat ze de lessen Nederlands niet relevant vindt voor haarzelf, maar wel voor een groot aantal medestudenten. Daarnaast zegt het voorbehoud dat ze maakt ten aanzien van de docent, iets over de manier waarop ze tegen Asha aankijkt: als niet goed opgeleid en onervaren. Ook andere studenten hebben iets opgeschreven over de docent.

De docent moet heel goed vertellen en uitleggen want de taal wij hebben dat nodig, maar dit jaar ik heb helemaal niets geleerd!?! Jammer?? Helaas!!? (vragenlijst student Noura:7)

Viel tegen, het was ongeschikte docente voor onze situatie. (vragenlijst student Yasmine:7)

Dit jaar heb ik helaas niets geleerd. Jammer genoeg. Wij konden een beter docent hebben. (vragenlijst student Bonita:7)

Ik wou een Nederlands krijgen van een echt Nederlander, een ervaren docent. Dit jaar heb ik niks geleerd van Nederlandse les behalve 'Het is zo groen als gras'. (vragenlijst student Gregoros:7)

Uit deze opmerkingen spreekt ontevredenheid over de docent. In de interviews hebben de studenten hun opmerkingen toegelicht. Een deel van de kritiek heeft betrekking op het geven van uitleg. De studenten geven aan dat Asha's kennis van het Nederlands tekortschiet en dat ze onzeker is. Khadija vindt haar manier van uitleggen passend voor een basisschool:

Khadija: Het is meer iets voor kinderen, zeg maar, voor basisschool. Maar niet voor volwassen mensen, vind ik.

Int: Waarom meer voor basisschool, kun je een voorbeeld geven?

Khadija: Ja, de manier waar ze uitlegt en als je iets niet begrijpt dan probeert ze voor ons uitleggen, maar dan met 'lage' woorden. Wat ze, gewoon, hoe noem je dat? Wat ze gebruiken voor kinderen. (interview student Khadija:1)



Khadija spreekt van ‘lage’ woorden. Mogelijk bedoelt ze daarmee de (inadequate) vereenvoudiging van betekenissen, zoals in de sleutepisode de reductie van ‘vloot’ tot ‘boot’ of ‘schip’.

Bij de vraag hoe goed de docent moeilijke woorden uitlegt, oordeelt ruim de helft van de studenten ‘slecht’ (zie tabel 8.9; naast Mabinthi door nog één student niet ingevuld).

Tabel 8.9: Reacties van studenten op de vraag naar uitleg moeilijke woorden

	goed	1	2	3	4	5	slecht
Hoe goed legt de docent moeilijke woorden uit?		1	8	5	6		

Overeenkomstig Asha’s eigen perceptie is een aantal studenten van mening dat zij wel Nederlands aan Nederlanders kan geven, maar ongeschikt is als docent voor niet-Nederlandstaligen.

Bonita: Wij moeten, of voor mij, ik moet Nederlands léren. Van een Nederlandse persoon. Die weet van alles. (Gregoros beaamt dat, MvK). Niet zoals een ..., ook voor een Surinaamse persoon is een tweede taal. Ook weten niet alles. (interview studenten Gregoros en Bonita:1)

Berny: Ze is goed voor Nederlands voor Nederlander, maar voor buitenlands als ik, ze is niet goed voor docent. (interview student Berny:6)

Bonita kwalificeert Asha niet als een moedertaalspreker van het Nederlands. Berny veronderstelt dat ze wel geschikt is om les te geven aan studenten die in Nederland geboren of opgegroeid zijn. Ook de in Nederland opgegroeide Daya en Shabnam zijn echter niet tevreden:

Daya: Nou we hebben wel {lacht} Nederlands gehad, maar dat was niet echt heel goed.

Int: Waarom was dat niet echt heel goed?

Daya: Nou ja, volgens mij wist zij zelf nog niet eens wat ze uitlegde. En wat sommige dingen betekenen en zo.

Int: Hoe merkte je dat?

Daya: Nou, aan iemand anders vragen van: Ja, is het eigenlijk wel zo? Zeg ik het eigenlijk wel goed? (interview studenten Shabnam en Daya:3-4)

De studenten die afkomstig zijn uit het geïntegreerde traject, refereren aan de lessen van NT2-docent Martine in het eerste jaar van de opleiding. Zo vertelt Gregoros:

Ja, vorig jaar hadden we een, zo’n echte lerares zeg maar, die komt uit educatie, Hollandia inburgeringscursus. Zij heeft ervaring met buitenlanders, NT2’ers. Zij weet, ja volgens mij te veel, over die cursisten die van buitenland komt en wij hadden echt een goeie programma en wij moesten elke maand een toets, eind van de maand. Iedereen heeft bij haar echt écht geleerd. (interview studenten Gregoros en Bonita:1)

Naast Gregoros laten ook andere studenten zich zeer positief uit over docent Martine, met name vanwege haar NT2-expertise. Daarnaast spreken ze over het lesmateriaal, speciaal ontwikkeld voor NT2-leerders in de opleiding Helpende Zorg, met oefeningen in gevarieerde werkvormen, aandacht voor de verschillende deelvaardigheden en regelmatige toetsing.

## 8.6 De ideologie van geïntegreerd onderwijs Nederlands

In de periode van 1993 tot 2007 is het vak Nederlands binnen de opleiding Helpende Zorg vanwege de beroepsspecifieke eindtermen teruggebracht tot aandacht voor de mondelinge vaardigheden binnen deelvakken als ‘communicatie’ of ‘sociale vaardigheden’. Het taalbeleid op het Hollandia College sluit aan bij het uitgangspunt dat het leren van Nederlands ten dienste moet staan van het toekomstige beroep. De notitie ‘Taalbeleid in het Hollandia College’ (Hollandia, 2003:13) spreekt in dat verband van doelgericht taalonderwijs.

(...) Aan de andere kant is er de Nederlandse taal als vak, zoals we dat kunnen zien in de NT2-opleidingen en bij het vak Nederlands op het vavo (voortgezet algemeen volwassenenonderwijs, MvK) en de beroepsopleidingen. We spreken in taalbeleidstermen van doelgericht taalonderwijs. De taal die geleerd moet worden, zal in dienst moeten staan van het doel waarvoor wordt geleerd.

Zoals besproken in hoofdstuk 5 vormt de totstandkoming van geïntegreerde trajecten een van de belangrijkste aandachtspunten in de beginperiode van het taalbeleid op het Hollandia College. Voor deze trajecten, bedoeld voor anderstalige studenten afkomstig uit de inburgering, is doelgericht lesmateriaal ontwikkeld (o.a. Hollandia, 2004b). Nederlands heeft daarmee in deze opleiding een instrumentele functie: het is een middel om beter te functioneren in het toekomstige beroepsveld.

Vanaf het jaar 2000 laait een discussie op over de taalvaardigheid Nederlands van studenten in het mbo. In het onderzoek van Neuvel *et al.* (2004) is onder meer het onderwijsaanbod Nederlands onderzocht door middel van een schriftelijke enquête onder 210 coördinatoren, docenten Nederlands en vakdocenten, werkzaam bij 31 instellingen. De resultaten mogen volgens de onderzoekers niet als landelijk representatief worden geïnterpreteerd, maar ze zijn wel te beschouwen als een indicatie voor de stand van zaken en de problematiek van het taalonderwijs Nederlands in het mbo (Neuvel *et al.*, 2004:3). Uit de enquête komt naar voren dat het onderwijsaanbod voor taalvaardigheid Nederlands op drie manieren is georganiseerd: in aparte lessen Nederlands, in een volledig geïntegreerd aanbod en in een combinatie van aparte lessen Nederlands en geïntegreerd aanbod. Er is sprake van aanzienlijke verschillen tussen de diverse onderwijssectoren. In de sector Zorg en Welzijn komen aparte lessen Nederlands het minst voor en is er het meest sprake van een volledig geïntegreerd aanbod. In het geïntegreerde aanbod is er vooral aandacht voor de functionele vaardigheden spreken, lezen en schrijven. Waar sprake is van aparte lessen Nederlands, is er nog wel aandacht voor deeltaalvaardigheden als woordenschat, grammatica, uitspraak en het meest voor spelling. Gedurende de looptijd van opleidingen neemt het aantal uren onderwijs in taalvaardigheid Nederlands af. Tabel 8.10 laat voor de onderzochte sectoren het gemiddelde aantal lessen Nederlands per week zien in de eerste twee leerjaren van opleidingen in het mbo in het schooljaar 2003-2004 (Neuvel *et al.*, 2004:26).

Tabel 8.10: Gemiddeld aantal lesuren Nederlands per week naar sector, eerste twee leerjaren in het schooljaar 2003-2004

Sector	Leerjaar 1	Leerjaar 2
Economie en Handel	3.2	3.1
Zorg en Welzijn	2.9	2.5
Techniek	3.2	2.0

De uren in de tabel hebben zowel betrekking op het aanbod van Nederlands als apart vak, als op de uren Nederlands geïntegreerd in vaklessen. Binnen sectoren zijn er tussen diverse opleidingsclusters grote verschillen in het aantal uren dat per week aan Nederlands wordt besteed. De onderzoekers geven een mogelijke samenhang aan met de aard van de opleidingen en menen daarnaast dat het taalbeleid mogelijk ook een rol speelt. Zo kan er bijvoorbeeld sprake zijn van extra lessen Nederlands voor taalzwakke studenten of een geïntegreerd traject voor anderstaligen zoals in het eerste jaar van de opleiding Zorghulp op het Hollandia College. Ongeveer 75 procent van de respondenten vindt dat er onvoldoende tijd aan Nederlands wordt besteed. Er is daarbij geen sprake van opvallende verschillen van mening tussen docenten Nederlands en vakdocenten, of tussen docenten die werkzaam zijn in verschillende onderwijssectoren.

Naar aanleiding van Kamervragen op 25 april 2006 doet de Inspectie van het Onderwijs onderzoek naar het aantal uren dat in het mbo aan onderwijs Nederlands wordt besteed. Het onderzoek maakt deel uit van onderzoek naar de 850-urennorm in het mbo, het aantal lesuren dat jaarlijks minimaal moet worden gegeven. Op basis van een aselechte steekproef zijn er gegevens verzameld in 148 opleidingen: 84 traditionele of oude opleidingen, en 64 experimentele of nieuwe, competentiegerichte opleidingen. In de roosters blijkt sprake van elementen van het vak Nederlands onder verschillende benamingen, die vaak duidelijk verband houden met communicatie. De volgende benamingen worden onder meer gerapporteerd: Nederlands (met zeer uiteenlopende toevoegingen als communicatie, correspondentie, sollicitatiebrief, spreekvaardigheid, omgangsvormen, spelling, stijl etc.), sociale communicatie en commerciële vaardigheden, verslaggeving, sollicitatie, zakelijke communicatie, actief luisteren, mondelinge taalbeheersing, pers en pr, telefoneren, presentaties en vergaderen, en rapporteren (Inspectie van het Onderwijs, 2006:10).

Tabel 8.11 toont het gemiddelde aantal lesuren Nederlands per week in de eerste twee leerjaren verdeeld naar oude en nieuwe opleidingen in het mbo in mei 2006 (Inspectie van het Onderwijs, 2006:13).

Tabel 8.11: Gemiddeld aantal lesuren Nederlands per week, eerste twee leerjaren verdeeld naar oude en nieuwe opleidingen

	Leerjaar 1	Leerjaar 2
Oude opleidingen	2.9	2.8
Nieuwe opleidingen	3.0	2.2
Alle opleidingen	2.9	2.7

In het rapport worden twee kanttekeningen bij deze cijfers geplaatst. Volgens de Inspectie is er mogelijk sprake van een onderschatting van het werkelijke aantal uren dat aan Nederlands wordt besteed: een deel van de activiteiten voor Nederlands wordt uitgevoerd in projecten en is niet altijd eenduidig herkenbaar en ook niet altijd goed te kwantificeren. Daarnaast is vastgesteld dat de resultaten zeer veel spreiding laten zien en dat de aandacht voor Nederlands het grootst is in de opleidingen op de laagste niveaus. Een van de conclusies van het rapport is dat het niet gaat om het aantal lessen, maar om de vraag of het genoeg is. De kwaliteit van de lessen die aan (onderdelen van) Nederlands worden besteed, komt in dit inspectierapport niet aan de orde.

De gegevens in de twee hierboven besproken onderzoeksrapporten geven een indicatie van de inhoud en organisatie van het aanbod Nederlands in het mbo. De nadruk ligt daarbij op kwantitatieve aspecten. Een meerderheid van de docenten in het CINOP-onderzoek (Neuvel *et al.*, 2004) vindt dat er onvoldoende tijd aan Nederlands wordt besteed en de Inspectie sluit zich daarbij aan.

Een rapport in opdracht van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (Jaspaert, 2006:56) vraagt aandacht voor inhoudelijke aspecten van het vak Nederlands in het beroepsonderwijs:

De identiteit, doelstellingen en didactiek van het vak Nederlands in het beroepsonderwijs dienen dringend onder de loep te worden genomen. Daarbij moet speciaal worden onderzocht hoe het beroepsonderwijs zijn leerlingen in staat kan stellen om een basisoniveau van geletterdheid op te bouwen.

De hier geuite zorg sluit aan bij alle publiciteit die het Nederlands in het beroepsonderwijs op dat moment krijgt en heeft onder meer te maken met een voortdurende uitstroom van laaggeletterden uit het onderwijs in het algemeen en uit het beroepsonderwijs in het bijzonder.

## 8.7 Samenvatting en conclusies

Dit hoofdstuk is gestart met vragen naar het programma Nederlands, de inhoud van de lessen, de docent en de toegepaste didactiek. De analyse en interpretatie hebben plaatsgevonden op basis van verschillende perspectieven van waaruit het aanbod Nederlands is geanalyseerd: het ideologische, formele, geïnterpreteerde, operationele en ervaren curriculumdomein (Goodlad *et al.*, 1979). In paragraaf 8.2 is ingegaan op de inhoud van het Nederlands in de kwalificatiestructuur van de opleiding Helpende Zorg (het formele curriculum), de plaatsing van het vak op het lesrooster en de achtergronden van de betreffende docent Nederlands. Paragraaf 8.3 is een beschrijving en analyse van de sleutelepisode 'Moeilijke woorden', waarin is geïllustreerd hoe de lessen Nederlands in het schooljaar 2006-2007 worden gerealiseerd (het operationele curriculum). In de paragrafen 8.4 en 8.5 zijn de opvattingen weergegeven die de docenten en studenten hebben met betrekking tot het aanbod Nederlands (het geïnterpreteerde en het ervaren curriculum). In paragraaf 8.6 is het ideaal van geïntegreerd Nederlands besproken (het ideologische curriculum).

In deze paragraaf wordt een samenvatting gegeven en worden de conclusies gepresenteerd. Tabel 8.12 geeft een overzicht van de belangrijkste bevindingen. Bij het

ideologische en formele domein is tussen haakjes aangegeven of het gaat om het nationale macroniveau en/of het niveau van het roc.

Tabel 8.12: Overzicht met betrekking tot het aanbod Nederlands

Curriculumdomein	Aanbod Nederlands
Ideologisch	– Leren van Nederlands ten dienste van het toekomstige beroep (macro/roc)
Formeel	– Nederlands geïntegreerd in beroepsgerichte vakken (macro) – Gebrek aan geschikt lesmateriaal (macro)
Geïnterpreteerd	– Gebrek aan ervaring met de doelgroep en geringe vakdidactische expertise bij de docent Nederlands – Gebrek aan geschikt lesmateriaal en adequate ondersteuning – Geen samenwerking tussen de docent Nederlands en vakdocenten
Operationeel	– Lessen Nederlands op het rooster – Het aanbod Nederlands is niet adequaat, zowel wat betreft docent als wat betreft lesmateriaal – Taalvaardigheid Nederlands van de docent is onvoldoende – De positie van Nederlands is vaag en vluchtig
Ervaren	– Niet-Nederlandstaligen hebben een hoge motivatie om Nederlands te leren – Het aanbod Nederlands is niet adequaat

Conform het ideologisch curriculum is Nederlands in de opleiding Helpende Zorg geïntegreerd in de beroepsgerichte vakken en dat levert geen aanwijsbare knelpunten op. De studenten behalen hun eindtermen, wat impliceert dat hun taalvaardigheid Nederlands voldoende is om in de beroepspraktijk te kunnen functioneren. Zoals ook in hoofdstuk 7 is beschreven, ontstaat er pas een expliciet probleem, wanneer studenten willen doorstromen naar een vervolgopleiding en slecht scoren op de IBO-toets. Op basis van deze toetsresultaten wordt vastgesteld dat hun taalvaardigheid Nederlands onvoldoende is om succesvol deel te nemen aan een opleiding op niveau 3 en mogen ze binnen de instelling niet doorstromen. Dat gegeven en de ideologie van het taalbeleid, ondersteund door een landelijk discours over het onderwijs Nederlands in het mbo, leiden ertoe dat Nederlands als vak in het schooljaar 2006-2007 terugkeert op het lesrooster in de opleiding Helpende Zorg. Omdat het vak nieuw is in de opleiding, ontbreekt het nog aan een leerlijn, aan een programma en aan geschikt lesmateriaal. Hierbij moet worden aangetekend dat het lesmateriaal is verzameld op het microniveau van de onderzochte klas (zie tabel 3.6). In tabel 8.12 is het benoemd als data op macroniveau, omdat de bevindingen gelden in de bredere, landelijke context.

Bij de herinvoering van het vak Nederlands in het schooljaar 2006-2007 is het de bedoeling in het programma een onderscheid te maken tussen het Nederlands als eerste en als tweede taal, en de lessen te laten verzorgen door ervaren NT2-docenten. In de praktijk loopt het echter anders en wordt een onervaren, voor het basisonderwijs opgeleide docent aangetrokken. Deze krijgt een aanstelling op een lager functieniveau, een veel goedkopere optie dan het aanstellen van een oudere, meer ervaren NT2-docent. Vanuit de optiek van het management is dat een verklaarbare

keuze: lessen in een vak dat tot dan toe niet wordt onderwezen en bovendien formeel geen enkele status heeft, vormen een extra kostenpost.

Docent Nederlands Asha heeft ervaren dat ze de groep in haar lessen Nederlands niet goed heeft bediend. Ze wijt dat aan haar gebrek aan ervaring met de doelgroep, te weinig geschikt lesmateriaal en aan haar geringe kennis en vaardigheid in het toepassen van een taalverwervingsgerichte didactiek. Daarnaast geeft ze aan dat er geen gelegenheid is geweest om te leren van ervaren docenten. Asha's problemen vormen geen uitzondering. Vanaf het begin van de jaren tachtig van de twintigste eeuw laten zowel Nederlandse als buitenlandse studies zien dat veel beginnende docenten met soortgelijke problemen kampen (zie Houtveen *et al.*, 2006). In de literatuur wordt benadrukt dat veel van de problemen die starters tegenkomen, hun oorzaak vinden in de cultuur van het beroep van leraar, in de voorwaarden die de school als werkplek biedt en in omgevingsfactoren. Startende leraren worden geconfronteerd met voor hen nieuwe standaardtaken, terwijl de studenten, het curriculum, de collega's, het beleid en de regels onbekend zijn. Daarnaast krijgen zij onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen te maken met nieuwe probleemvelden, zoals toenemende verschillen tussen studenten. Asha's arbeidsomstandigheden verschillen niet van het algemene beeld dat uit onderzoek naar voren komt. Zij heeft een vol rooster met lessen aan een groot aantal verschillende groepen en vakken die nieuw voor haar zijn. Er is sprake van inadequate voorzieningen: het ontbreekt aan duidelijke eindtermen en aan geschikt lesmateriaal. Daarnaast krijgt ze onvoldoende ondersteuning van collega's of de leiding en ontbreekt het aan samenwerking. Ten slotte is er sprake van een zeer heterogene groep studenten.

In het kader van de doorstroom naar niveau 3 vraagt taalbeleidscoördinator Nynke zich onder meer af of de begeleidende taaldocent voldoende (NT2-)vakdidactiek in huis had en of er volgens een bepaald didactisch principe werd gewerkt (Hollandia, 2007a:1). Op basis van de sleutelepisode in dit hoofdstuk kunnen Nynkes vragen ontkennend worden beantwoord. De docent beschikt niet over de juiste vooropleiding en didactische expertise. Daarnaast ontbreekt het haar aan onderwijservaring. Vanwege het ontbreken van een formeel curriculum voor Nederlands zijn er geen eisen en daarmee ook geen duidelijke doelen waaraan in de lessen Nederlands moet worden gewerkt. De slechte resultaten op de IBO-toets in de afgelopen jaren zijn weliswaar de aanleiding voor de extra lessen Nederlands, maar op grond van de beschikbare data kan niet worden vastgesteld in hoeverre voorbereiding op de toets expliciet doel is van de lessen Nederlands. De keuzes die de docent maakt in het haar aangereikte lesmateriaal, passen in een klassiek Nederlands curriculum en liggen voor de hand gezien haar opleidingsachtergrond en minimale ervaring. Het materiaal past slechts zeer ten dele in het streven naar doelgericht taalonderwijs en is grotendeels ongeschikt voor de doelgroep. De studenten in deze groep hebben verschillende behoeften als het gaat om het leren van Nederlands. De studenten die afkomstig zijn uit een inburgeringstraject, zijn het meest gemotiveerd en willen zich op alle onderdelen van het Nederlands nog verbeteren. Over de lessen Nederlands in het schooljaar 2006-2007 zijn de studenten geen van allen positief. Sommigen vinden de oefeningen te gemakkelijk, terwijl ze voor anderen te moeilijk zijn. De kritiek geldt voor een groot deel de docent. Ze noemen haar gebrek aan ervaring en geven aan dat ze niet goed kan uitleggen. Niet alleen de studenten die relatief kort in Nederland zijn, maar ook de studenten met een Nederlandse vooropleiding signaleren haar onzekerheid op

vakinhoudelijk gebied. Kritiek op de inhoud van het programma komt echter vooral van de studenten die zijn doorgestroomd vanuit een inburgeringstraject. Zij geven aan niet veel te hebben geleerd van de oefeningen en refereren daarbij aan de eerdere NT2-lessen in het geïntegreerde traject met een ervaren docent, aandacht voor alle deelvaardigheden, afwisselende werkvormen en toetsen. Een toetsingsgericht curriculum met stijloefeningen ('zo groen als gras', 'zo slap als een dweil') is voor deze studenten ongeschikt. Zoals ze aangeven, zijn dat dingen die ze niet kunnen weten. Bij de reacties van de studenten past een kanttekening. In hoofdstuk 7 is besproken dat een groot deel van hen wil doorstromen naar een vervolgopleiding op niveau 3, maar is afgewezen op grond van behaalde resultaten op de IBO-toets. In dezelfde week waarin de vragenlijst is afgenomen, is de toetsuitslag aan de studenten meegedeeld en de meeste interviews hebben plaatsgevonden in de twee daaropvolgende weken. De grote boosheid bij een aantal studenten over de consequenties van de toets projecteren ze op de lessen Nederlands van docent Asha. Hun kritiek is weliswaar terecht, maar kan de docent slechts ten dele worden aangerekend. De omstandigheden zijn niet vergelijkbaar met de NT2-lessen in het eerste jaar van de opleiding. Het geïntegreerde traject kent een inzet van zes lessen NT2 per week, gedurende een volledig schooljaar en verzorgd door een ervaren docent. Daarnaast is er geïnvesteerd in de ontwikkeling van een programma en lesmateriaal dat aansluit bij de beroepsgerichte vakken.

De lessen Nederlands hebben er niet toe geleid dat veel studenten mogen doorstromen naar niveau 3. Dat heeft deels te maken met de manier waarop de lessen gestalte hebben gekregen, maar daarnaast kan worden opgemerkt dat de periode waarin de lessen zijn gegeven, relatief kort is. Ze zijn in oktober 2006 gestart en stoppen plotseling begin februari 2007. Coördinerend docent Anja geeft hiervoor als verklaring dat docent Asha al volledig is belast met andere taken en dat er geen andere docent beschikbaar is. Het is echter ook mogelijk dat er een samenhang is met de klachten over de lessen Nederlands van een aantal studenten uit deze groep. De abrupte beëindiging van de lessen illustreert dat het vak op dat moment geen volwaardige positie heeft, zoals ook blijkt uit de volgende opmerking van coördinerend docent Anja:

Het zit niet in het lesprogramma. Het is gewoon een extraatje wat we gedaan hebben. (interview coördinerend docent Anja:3)

Met deze woorden geeft ze aan dat er op dat moment niet al te serieus tegen de lessen Nederlands wordt aangekeken.

In Neuvel *et al.* (2004) wordt geconcludeerd dat alle roc's, en daarbinnen alle opleidingsniveaus en beroepsrichtingen, zich ernstige zorgen maken over de praktijk van het onderwijs gericht op verbetering van de taalvaardigheid Nederlands van studenten. Het beeld wordt ingekleurd met onder meer de volgende opmerkingen:

- Er is geen of weinig overleg en afstemming tussen docenten Nederlands en vakdocenten en er wordt weinig gedaan aan kennisoverdracht inzake didactiek.
- De heterogeniteit en de niveauverschillen binnen de groepen zijn groot. Er zijn onvoldoende faciliteiten, instrumenten en leermiddelen voor maatwerk en differentiatie. Het tekort aan goede toetsen en leermiddelen doet zich vooral voor bij opleidingen op niveau 1 en 2.
- De doelen en eindtermen Nederlands zijn niet helder omschreven of docenten zijn niet op de hoogte van de eindtermen.

- Voor taalvaardigheid bestaat er veelal geen uitgewerkt curriculum.
- Zowel bij docenten Nederlands als bij vakdocenten ontbreekt het aan inzicht in de taalproblematiek van de leerlingen. Docenten Nederlands en vakdocenten hebben te weinig oog voor de taalachterstand van leerlingen en voor de complexiteit van hun eigen taalgebruik of van het taalgebruik in leermiddelen. Docenten zijn weinig vertrouwd met de (specifieke) taalproblemen van de taalzwakke en anderstalige leerlingen en de specifieke didactiek die nodig is om die taalontwikkeling te stimuleren. (Neuvel *et al.*, 2004:10)

Er bestaat grote overeenkomst tussen deze constatering en de bevindingen in dit hoofdstuk. De zeer heterogene, meertalige doelgroep vraagt van een docent Nederlands didactische vaardigheden op het gebied van NT2. Daarnaast is het verzorgen van lessen Nederlands in de gegeven situatie zonder curriculum en heldere doelen, met gebrekkige leermiddelen en nauwelijks afstemming tussen docenten, een heel specifieke, complexe taak die hoge eisen stelt aan de capaciteiten van een docent. Met de aanstelling van docent Asha wordt daaraan door het management volledig voorbijgegaan. Een onervaren docent zonder de juiste didactische bagage en kennis van de doelgroep is voor een dergelijke taak niet geëquipeerd en kan deze onmogelijk adequaat uitvoeren. Docent Asha is dan ook in zekere zin het slachtoffer van de marginale positie van het Nederlands: ze wordt niet gecoacht door ervaren docenten, ze wordt in een lage functie benoemd en krijgt veel kritiek van de studenten, mede door de tegenvallende scores op de IBO-toets.

Wat opvalt met betrekking tot Asha is haar eigen beperkte taalvaardigheid Nederlands. Het is de vraag of de beperkingen in haar woordenschat en grammaticale intuïtie een toevallige uitzondering vormen of dat ze exemplarisch zijn voor een grotere groep binnen de jongste generatie docenten. Er zijn voldoende signalen over problemen met spelling en grammatica bij aankomende pabo-studenten, maar er is mogelijk minder zicht op gebrek aan andere, niet vormgerichte, vakinhoudelijke kennis. Gezien de toenemende populatie van studenten met een andere taalachtergrond is het voorstelbaar dat Asha hierin geen uitzondering vormt.

In de periode dat de lessen Nederlands worden gegeven, neemt het vak een onduidelijke positie in binnen het curriculum. Het is geen onderdeel van het formele curriculum en de lessen kunnen dan ook zomaar ineens stoppen. Daarnaast is het doel van de lessen niet helder en rijzen er vragen over de invulling ervan: taalonderwijs in relatie tot de IBO-toets, doelgericht taalonderwijs conform het taalbeleid of meer klassiek, traditioneel taalonderwijs? Met de keuze voor een hoofdzakelijk klassieke invulling, niet aansluitend bij de vaklessen, is het vak een 'Fremdkörper' in het curriculum. Daarbij zijn de traditionele oefeningen met een toetsend karakter ongeschikt voor NT2-leerders die geen vooropleiding in het reguliere Nederlandse onderwijs hebben doorlopen.

De casus maakt duidelijk dat een herintroductie van het vak Nederlands op het lesrooster in de opleiding Helpende Zorg op het Hollandia College op zichzelf nog geen garantie vormt dat studenten hun taalvaardigheid Nederlands in voldoende mate verder ontwikkelen.





## Hoofdstuk 9

# Nederlands in de vaklessen

*'Ik probeer het zo simpel mogelijk te houden, omdat ik een doel wil bereiken: goede collega's.'* (docent Irene)

### 9.1 Inleiding

Op 11 januari 2007 geeft docent Irene een les vaktheorie aan groep GH.6sb. Halverwege de les deelt ze een samenvatting uit van een opdracht en zegt daarbij het volgende:

Jullie krijgen een hele korte samenvatting van activiteit 3. Je kunt het uitgebreid lezen, maar ik had zoiets van: 'Het belangrijkste is een samenvatting.' (docent vaktheorie Irene, transcript audio-opname 11-1-2007)

Taal speelt een belangrijke rol in elke onderwijssituatie en daarmee ook in de geanalyseerde vaklessen van de opleiding Helpende Zorg op het Hollandia College. De notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003) pleit voor taalgericht vakonderwijs, een didactische benadering met een nadrukkelijke rol voor vakdocenten in de taalontwikkeling van hun studenten. Uit bovenstaand citaat van vakdocent Irene kan worden geconcludeerd dat ze het niet zo belangrijk vindt dat de studenten een hele tekst lezen, maar dat een korte samenvatting voor haar ook volstaat. De woorden van docent Irene roepen de vraag op of, en zo ja in hoeverre, de vaklessen bijdragen aan een verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten. Om tot een antwoord op deze vraag te kunnen komen, staan in dit hoofdstuk de vaklessen centraal vanuit het perspectief van het onderwijzen en leren van Nederlands. In paragraaf 9.2 worden de eindtermen waar deze vaklessen op zijn gericht, besproken in relatie tot taalvaardigheid Nederlands. In paragraaf 9.3 wordt een sleutel-episode beschreven en geanalyseerd mede met gebruikmaking van beeldopnames. De episode is gekozen op basis van data voortkomend uit participerende lesobservaties in de periode december 2006 tot april 2007. Het betreft een les vaktheorie van docent Irene, waarin enkele gebeurtenissen voorkomen die te verbinden zijn met interactie en met woordenschat. Interactie is een centraal concept in taalverwervings-theorieën en daarop gebaseerde taalvaardigheidsdidactieken. Woordenschat is van belang omdat het uitleggen van de (vak)taal een belangrijk onderdeel is in vaklessen in het mbo, waar veel tijd aan wordt besteed (Raaphorst, 2007; Verhallen, 2003). Er is gekozen voor een volledige les als sleutelepisode om in beeld te kunnen brengen aan welke mondelinge en schriftelijke activiteiten in de lestijd aandacht wordt besteed. De keuze voor juist deze les is gemaakt omdat er sprake is van verschijnselen die ook in andere vaklessen van andere vakdocenten in de casus voorkomen. In de paragrafen

9.4 en 9.5 volgen de standpunten van de docenten en de studenten over het onderwijzen en leren (van Nederlands) in de vaklessen. Hiervoor is gebruik gemaakt van data afkomstig uit de vragenlijsten en interviews die bij hen zijn afgenomen in de periode maart tot juli 2007. Tevens is gebruik gemaakt van materialen die tijdens de observaties zijn verzameld, zoals aantekeningen van studenten en toetsen. Paragraaf 9.6 gaat over de ideologieën van taalgericht vakonderwijs en van de scholing van docenten. De slotparagraaf 9.7 is een samenvatting die tevens de conclusies bevat.

## 9.2 Taalvaardigheid in de eindtermen

In hoofdstuk 4 is de kwalificatiestructuur besproken waar de opleiding Helpende Zorg onder valt. In de periode waarin de lesobservaties hebben plaatsgevonden, is het operationele curriculum gericht op deelkwalificatie 203, Ondersteuning Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen (ADL). Tabel 9.1 geeft een overzicht van de eindtermen in deze deelkwalificatie.

Tabel 9.1: Eindtermen deelkwalificatie 203 (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996:53-54)

Deelkwalificatie verpleging & verzorging 203 Ondersteuning ADL	
01	De afgestudeerde kan met betrekking tot ondersteuning ADL-taken plannen, rekening houdend met de mogelijkheden van een zorgvrager, diens naasten of van een (leef)groep.
02	De afgestudeerde kan een zorgvrager helpen bij de persoonlijke verzorging.
03	De afgestudeerde kan een zorgvrager helpen bij eten en drinken.
04	De afgestudeerde kan een zorgvrager helpen bij de uitscheiding.
05	De afgestudeerde kan een zorgvrager helpen bij mobiliteitsproblemen.
06	De afgestudeerde kan het bed van de zorgvrager verzorgen.
07	De afgestudeerde kan ondersteuning geven bij de ademhaling en de temperatuurregulatie van een zorgvrager.
08	De afgestudeerde kan het slaapcomfort bevorderen van een zorgvrager.
09	De afgestudeerde kan adequaat reageren bij ongevallen en in onvoorziene situaties.
10	De afgestudeerde kan bij ondersteuning van de ADL de voorschriften toepassen.
11	De afgestudeerde kan de zelfzorg van een zorgvrager met betrekking tot ADL geheel of gedeeltelijk overnemen.
12	De afgestudeerde kan de zelfredzaamheid van een zorgvrager stimuleren.
13	De afgestudeerde kan een zorgvrager helpen bij het structureren van tijd.
14	De afgestudeerde kan een groep zorgvragers begeleiden bij dagelijkse routinematige bezigheden.

Het overzicht maakt duidelijk dat de eindtermen bij deze deelkwalificatie hoofdzakelijk betrekking hebben op uitvoerende handelingen in de beroepspraktijk. Schriftelijke taalvaardigheid lijkt daarbij geen rol te spelen en de benodigde mondelinge taalvaardigheid voor communicatie met de zorgvrager blijft impliciet. Deze mondelinge communicatie komt aan bod in deelkwalificatie 204, Interactie in beroepssituaties (Gekwalificeerd voor de toekomst, 1996; zie paragraaf 8.2), en is eerder in de opleiding met een vaardigheidstoets getoetst.

Een nadere uitwerking van de eindtermen ten behoeve van het onderwijs en beoordeling is te vinden in zogeheten servicedocumenten. Deze documenten onderscheiden sub-eindtermen met de daarbij horende vaardigheden, kennis en hulpmiddelen. Uit het 'Servicedocument Helpende' (1997) blijkt dat er bij de deelkwalificatie 203, Ondersteuning Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen, geen sprake is van benodigde schriftelijke vaardigheden uitgezonderd het lezen van een zorgplan. Het servicedocument geeft normen voor de beoordeling van vaardigheden en kennis. Voor kennis geldt dat een juiste en volledige omschrijving moet worden gegeven van de genoemde leerinhouden. In de sleutelepisode wordt gewerkt aan eindterm 13 (Servicedocument Helpende, 1997:78-81):

De afgestudeerde kan een zorgvrager helpen bij het structureren van tijd. Dat betekent:

- 1 regels en gewoonten hanteren;
- 2 een zorgvrager ondersteunen bij zinvolle tijdsbesteding.

Onder kennis worden hier onder meer de concepten 'structureren van tijd', 'een zinvolle tijdsbesteding' en 'zinvolle activiteiten' genoemd. Dat betekent dat het kernbegrippen zijn die studenten moeten beheersen.

De eindtermen van deelkwalificatie 203 worden in de opleiding Helpende Zorg in de onderzoekinstelling getoetst door middel van vaardigheidstoetsen en *takehome*-toetsen. De toetsen zijn gemaakt door docenten van de opleiding; soms worden ze bijgesteld. Alle docenten nemen dezelfde toetsen af. Eindterm 13 komt aan bod in een *takehome*toets die hoort bij de stof in de hoofdstukken 11 en 12 van het theorieboek (Abrahamse, Gloudemans & Steenbakkers, 2004). De toets bestaat in totaal uit elf vragen. Bij de beantwoording van de vragen wordt de studenten gevraagd twee zorgvragers in gedachten te nemen uit de instelling waar ze stage lopen. Aan de hand van een aantal gegeven kenmerken moeten ze korte beschrijvingen geven van een somatische en een psychogeriatrische zorgvrager, hun mogelijkheden en beperkingen, gewoonten en mogelijke activiteiten. Verder wordt gevraagd naar de betekenis van de vaktermen 'structuur' en 'groepsverzorging'. In een bijbehorende lijst staat per vraag hoeveel punten kunnen worden behaald en aan welke criteria het antwoord moet voldoen. Deze criteria zijn feitelijk herhalingen van wat er in de betreffende vraag staat. Verder staat onder het overzicht dat alle vragen ter beoordeling van de docent zijn. Er zijn geen criteria op het gebied van schriftelijk taalgebruik. Dat is in overeenstemming met de eindtermen waarin ook nergens schrijfvaardigheid wordt vereist.

### 9.3 Sleutelepisode 'Zinvolle tijdsbesteding'

In deze paragraaf worden achtereenvolgens een beschrijving en een analyse van de sleutelepisode met betrekking tot Nederlands in de vaklessen gepresenteerd.

#### Beschrijving

Op donderdagochtend 18 januari 2007 observeert de onderzoeker een les vaktheorie van docent Irene. De theorielessen worden wekelijks gegeven in een blokuur van honderd minuten, deze week van 11.00 uur tot 12.40 uur. Het weer is slecht: er is een weeralarm afgegeven. Er is regen en storm voorspeld met windkracht negen tot tien

en de wind raast al hoorbaar om het gebouw. De les wordt gegeven in een theorie-lokaal, een lichte vierkante ruimte met aan weerszijden grote ramen. De ruimte staat behoorlijk vol met tafeltjes en stoelen voor de studenten en een grotere tafel voor de docent voor de klas. De tafeltjes en stoelen staan in een U-opstelling met in het midden nog twee dwars staande rijen. Aan de wand achter de tafel van de docent hangt een groot whiteboard met ernaast, net onder het plafond, een klein televisie-toestel met een videorecorder. Verder zijn de wanden leeg.

Irene is ruim op tijd in het lokaal aanwezig. Ze zit achter haar tafel en is bezig met verschillende papieren. De studenten druppelen een voor een binnen. Als de les begint, zijn er tien studenten aanwezig: Karima, Bonita, Sumalee, Abena, Shabnam, Daya, Abbisha, Mabinthi, Rosa en Gregoros. Zij zijn allemaal aan de buitenkant van de U gaan zitten. De studenten hebben een theorieboek, waarin ook opdrachten staan (Abrahamse *et al.*, 2004). De les van vandaag gaat over hoofdstuk 11 'Helpen bij het structureren van tijd'. Bij het studieboek hoort een door docenten van de opleiding ontwikkeld blokboek, waarin de activiteiten staan die de studenten moeten uitvoeren. De les van vandaag is gericht op eindterm 203-13 (Hollandia, 2006a:40):

Je kunt een zorgvrager helpen bij het structureren van de tijd. Dat betekent:

- 1 regels en gewoonten hanteren;
- 2 een zorgvrager ondersteunen bij zinvolle tijdsbesteding.

De les begint met het huiswerk: het meebrengen van een informatieboekje met regels van de zorginstelling waar de studenten stage lopen. Twee studenten, Bintha en Sumalee, hebben een boekje bij zich. Irene is inmiddels voor de klas gaan staan en vat samen wat er de vorige les over regels gezegd is. Vervolgens vraagt ze Bonita naar voorbeelden van regels die in het boekje staan.

Bonita: Uiterlijke verzorging.

Irene: Van degene die de zorg verricht, van jullie, of van de zorgvrager? (Irene gebaart met haar armen eerst richting studenten en dan naar de andere kant, MvK)

Bonita: Van allebei, denk ik.

Irene: Allebei. Wat staat er dan precies?

Bonita: (leest voor met een hoorbaar Spaans accent en af en toe verkeerde klemtonen, MvK) Zorg dat jij er verzorgd en fris uitziet. Lange haren zijn in een staart of opgestoken gedragen. Het dragen van ringen, lange nagels, nagellak, armbanden of lange oorbellen tijdens het werk is niet toegestaan. Hygiëne en veiligheid voor de zorgvrager en jezelf.

Irene: Dus het is met name gericht op hoe jij eruit moet zien om de zorgvrager te kunnen verzorgen, hè. Dat is zowel bescherming voor jezelf als bescherming naar de zorgvrager toe. Want wat kunnen sieraden doen?

Bonita: Je kan iemand krassen, pijn doen.

Irene: Wat ik de vorige keer ook zei, hè. De mensen hebben een heel dun huidje. Moet je maar eens kijken dat is heel ... (Irene maakt een gebaar met haar vingers, MvK) lijkt een beetje op van dat crêpepapier. Heel veel mensen hebben – dat komt ook vaak door de medicijnen die ze gebruiken – hebben een crêpepapierhuidje. En met ringen, beschadig je het. En dat geneest soms heel moeilijk. Wat staat er nog meer? (tijdens deze toelichting loopt Irene heen en weer en kijkt studenten aan, MvK)

Als de les vijf minuten bezig is, komt Sophie binnen. Irene kijkt haar aan maar zegt niets. Sophie loopt achter Irene langs en begroet haar met een: 'Goedemorgen'. Het

gesprek over de regels in informatieboekjes gaat nog enkele minuten door, waarbij Irene hoofdzakelijk aan het woord is en de studenten luisteren.

Dan vraagt Irene naar een andere opdracht die ze heeft gegeven: het observeren van een zorgvrager tijdens het eten. Er komt niet veel respons, omdat de studenten dit zelf niet op hun stage meemaken. Daarnaast is er wat onduidelijkheid over het feit of deze opdracht huiswerk was. Irene zegt dat het belangrijk is om te kijken op welke manier aan zorgvragers eten wordt gegeven, zodat studenten zich ervan bewust worden hoe het wordt gedaan en of dat wel zo hoort. Ze licht dit verder toe:

Irene: Vind ik dat als mijn moeder daar zit, ze ook zo te eten moet krijgen? Wat je bijvoorbeeld ook wel ziet dat twee personeelsleden met elkaar zitten te praten, terwijl ze dan zo die lepel bij iemand in de mond stoppen. (Irene ondersteunt haar woorden voortdurend door gebaren, MvK) Dat moet je eens doen. Dan word je je heel bewust ervan. Of vraag eens iemand in je omgeving, iemand die jou eten wil geven. Niet zeggen van hoe je het zou willen, of wat dan ook, maar dat je zelf eens gaat zitten en dat iemand uit je omgeving, of je kinderen of je man, of een collega op het werk jou eens eten gaan geven. Of warm eten met een lepel of een vork of brood met een vork. Ja? (stilte, MvK) Dan ervaar je het van hoe het zou kunnen zijn. Misschien een hele rare vraag of een heel raar iets, maar dan word je ... Dan ga je erbij stilstaan. Dat je zelfs als je dat niet kan, dat je daar geen macht over hebt, dat het dan maar net is van hoe het in je mond belandt. Als jij niet oplet, kan je een lepel ... En ik weet niet of jullie het met de *skills* al gedaan hebben? (geen respons, de studenten luisteren wel aandachtig; het is stil, MvK) Als iemand jou met een lepel een toetje gaat geven, heb je kans dat die lepel te ver in je mond gaat, of dat ze niet kijken wat voor lepel er ligt en dat er bij iemand met een smal mondje toch een hele brede lepel ligt. Het zijn hele kleine dingetjes. (Irene maakt ondersteunende gebaren, MvK) Gewoon van: dat ligt er en daar ga ik eten mee geven. Terwijl het heel belangrijk is om naar ieder onderdeel van dat soort dingen te kijken, want dat soort momenten moeten juist prettig zijn. Dat zijn ook hele belangrijke activiteitenmomenten voor de zorgvrager, zeggen wij altijd. Vaak ..., ik weet niet of jullie dat horen op je stage? Lopen jullie 's middags stage of 's morgens?

Studenten: 's Middags en 's avonds.

Irene: En hebben jullie dan brood 's avonds of warm?

Studenten: Soep en brood. Soep en brood.

Irene: Allemaal?

Bonita: In Groenebrug (verzorgingshuis, MvK) is warm.

Irene: Ja, er zijn een aantal huizen die schakelen over op het systeem van 's avonds warm eten. Maar horen jullie niet vaak dat ze vragen: wat gaan we eten? Of wat voor soep is er vanavond?

Studenten: Ja.

Irene: Dan zie je, dat dat een moment is waar ze naartoe leven. Dan hebben ze contacten. Ze hebben een activiteit, wat te doen. Het is een gezelligheidsmoment. Vaak juist voor die oudere mensen in instellingen zijn ontbijt, warm eten, avondeten hele belangrijke momenten.

Dan kondigt Irene aan dat ze het gaan hebben over oefening 15c in het blokboek: zinvolle tijdsbesteding. De opdracht valt onder eindterm 2 van de kwalificatie 203 'Ondersteuning Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen II'. Figuur 9.1 is een weergave van deze opdracht zoals die in het blokboek staat.

**Activiteit 15c:**

Besprek met je groepsgenoten wat je onder een 'zinvolle tijdsbesteding' verstaat.

1. Maak groepen van 4 studenten en maak met elkaar de volgende opdracht:

**Casus:**

Je werkt op een dagopvang voor somatisch zieke zorgvragers. De zorgvragers worden in de ochtend opgehaald van huis en worden per bus naar de dagopvang gebracht. Er verblijven 15 zorgvragers op de dagopvang, 10 vrouwen en 5 mannen.

De dagopvang bestaat 10 jaar en dat moet gevierd worden. Jullie zijn uitgenodigd om zitting te nemen in de feestcommissie en je gaat een knallend feest organiseren. Je hebt als budget €500 en het feest duurt van 11.00 uur tot 13.30 uur.

**Schrijf de organisatie van de activiteit in zijn geheel uit**

- Bedenk een thema voor dit feest en kies een geschikte datum.
- Maak een uitnodiging voor de zorgvragers voor wie dit feest bestemd is.
- Geef een beschrijving van de groep zorgvragers, beschrijf ziekte of handicap, leeftijd etc.
- Beschrijf uitgebreid alle activiteiten die je wilt doen op het feest en wat de kosten hiervan zijn. (Je krijgt dus een soort draaiboek van het verloop vanaf 11.00 uur-13.30 uur.)
- Hoeveel mensen heb je nodig bij de voorbereiding? Verdeel de taken onderling.
- Welke mensen heb je nodig bij de voorbereiding (bijvoorbeeld een kok voor de hapjes).
- Geef aan op welke manier de zorgvragers betrokken worden bij de organisatie.
- Ga je familie/mantelzorgers ook bij het feest betrekken en wat is dan hun rol?

2. Presenteer de uitwerking aan de groep.

Figuur 9.1: Activiteit 15c in het blokboek (Hollandia, 2006a:20)

Terwijl Irene het begrip 'zinvolle tijdsbesteding' op het bord schrijft, komt Bintha binnen. Irene zegt dat ze dit vanwege het slechte weer toestaat en stelt vervolgens een vraag aan Mabinthi.

Irene: Mabinthi, wat is een zinvolle tijdsbesteding?

Mabinthi: Ik begrijp niet goed de vraag.

Gregoros: Wat begrijp jij niet?

Mabinthi: Zin ... zinvolle. (probeert het uit te spreken, MvK)

Irene: Tijdsbesteding. Tijdsbesteding is tijdinvulling.

Bonita: iets te doen.

Irene: (gebaart naar Bonita dat ze het gehoord heeft en richt zich tot Mabinthi, MvK)  
Geen idee?

Mabinthi: Nee.

Irene: Als jij je dag vult, wat vind jij dan nuttig? Of zin hebben? De hele dag op bed liggen.  
Vind jij dat zinvol?

Studenten: Nee, nee ... geen zin.

Irene: Waarom niet?

Rosa: Misschien ziek of moe. Niet goed als iemand hele dag op bed ligt.

Irene: Waarom vind je dat niet goed?

Rosa: Ja omdat is niet normaal als iemand hele dag op die bed liggen. Geen zin. Misschien ziek of ... geen zin.

Irene: Lijkt me heerlijk een dag op bed. (zachtjes, in de richting van de onderzoeker, MvK)  
Zinvolle tijdsbesteding. (luid en duidelijk, MvK) Wat vind je zinvol?

Bonita: iets doen toch?

Irene: iets doen. Het is hoofdstuk ... (Irene zoekt in boek, MvK)

- Bintha: Als iemand een zin heb om iets te doen.
- Bonita: En als geen zin heeft is ...
- Irene: (onderbreekt Bonita, MvK) Dagingvulling. (schrijft 'Dagingvulling' op het bord, MvK) Nou. Je kan ook zeggen: op bed liggen vind ik geen zinvolle tijdsbesteding. Het alleen maar druk bezig zijn, is dat een zinvolle tijdsbesteding? {geroezemoes} Waarom niet?
- Gregoros: Altijd bezig zijn is toch niet normaal? {Irene lacht} Je kan af en toe druk bezig zijn maar niet hele tijd.
- Irene: Niet de hele tijd ehm ...
- Gregoros: Je hebt ook rust ...
- Irene: Je hebt ook rust nodig.
- Student: Ja.
- Irene: Bijvoorbeeld hier op school zitten. Vind je dat zinvol?
- Gregoros: Natuurlijk wel.
- Studenten: Ja. {sommige studenten lachen en ook Irene lacht}
- Gregoros: Voor mijn toekomst heb ik zin om hier te komen.
- Irene: Voor de toekomst heb je zin om hier te komen.
- Bonita: Voor te bereiken.
- Irene: En we hopen ook nog dat je wat leert natuurlijk
- Gregoros: Ik wil een beroep leren. En een diploma.
- Irene: (stille, MvK) Het is een belangrijk beroep. Als je naar de groep kijkt van 75 jaar en ouder. Jullie lopen allemaal stage. Wat vind je voor die mensen een zinvolle dagbesteding?
- Bonita: Bezig te zijn, activiteiten doen. Dat soort dingen.
- Irene: (onderbreekt Bonita, MvK) Ja, ze moeten bezig zijn, zeg je.
- Gregoros: Ja, bezig zijn maar ze moeten bezig zijn met wat ze leuk vinden. (Irene schrijft op het bord: bezig zijn met 'leuke' dingen activiteiten, MvK)
- Gregoros: Activiteiten die je kan doen.
- Irene: Het zijn activiteiten.

Irene vraagt de studenten naar voorbeelden van activiteiten die zij met de bewoners kunnen doen. Zij noemen diverse activiteiten. Dan komt Irene nog een keer terug op het begrip 'zinvolle tijdsbesteding'.

- Irene: Met dingen die ze leuk vinden. Maar daar hadden we het net over. De hele dag op bed liggen, dat is niet zinvol. (beklemt het woord, MvK) En als nou iemand van tachtig zegt: Nou, vandaag heb ik geen zin. Ik wil op bed blijven.
- Bonita: Maar Gregoros heeft gezegd soms heb je rust nodig. {Irene lacht}
- Gregoros: Dat is afhankelijk van je leeftijd toch, van je situatie?
- Irene: Ja, ja. Het wordt ook in het boek aangegeven. Het boek zegt ook van, even kijken: zinvolle tijdsbesteding ... (zoekt de pagina, kan het niet vinden, MvK) Het invullen van de dag eigenlijk, naar hoe jij het als leuk ervaart. {zucht}

Dan veegt Irene het bord uit met haar hand die ze vervolgens aan haar broek afveegt. Sophie maakt hierover een onverstaanbare opmerking en begint te lachen. Kennelijk heeft Sophie een vlek gezien, want Irene antwoordt dat het er in de was uitgaat en dat ze bovendien met drie kinderen toch elke dag de wasmachine moet laten draaien. Hierop begint ze te lachen en de studenten ook. Vervolgens vraagt Irene de studenten naar verdere activiteiten waarbij ze zorgvragers zouden kunnen begeleiden. Ze schrijft het woord 'activiteiten' opnieuw op het bord en maakt puntsgewijs een lijstje van de activiteiten die de studenten noemen. Bij het spel bingo zegt Irene:



- Irene: Mensen vinden het wel een enig spel hè? Dat is wel zo.  
 Bonita: Een wát?  
 Gregoros: Een enig spel.  
 Irene: Een leuk spel.  
 Bonita: Oh.  
 Irene: Enig is een ander woord voor leuk. Als ik moeilijke woorden of vervelende woorden gebruik, moet je het zeggen. Gewoon.

Het klassengesprek over activiteiten gaat nog enige tijd verder. Bij de activiteiten die door studenten worden genoemd, geeft Irene telkens een toelichting met voorbeelden uit de praktijk binnen zorginstellingen.

Na veertig minuten kondigt Irene aan dat de studenten in groepjes gaan werken aan de casus bij activiteit 15c: het organiseren van een feest. Irene geeft hiervoor eerst een aantal suggesties en begint vervolgens het eerste deel van de opdracht hardop voor te lezen (zie figuur 9.1). Dan zegt ze:

- Irene: Ik vind dat erg uitgebreid. Nee. Ik vind gewoon dat je het niet uitgebreid moet doen. Dat is zonde van de tijd. Dus zal ik hem even vereenvoudigen. (ze veegt het bord uit, MvK)

Irene zet de opdracht verkort op het bord, terwijl ze mondeling toelicht wat ze opschrijft. Figuur 9.2 laat zien wat zij op het bord zet.

<p><b>15C</b></p> <p>Feest: A. Thema          Duur 11.00 - 13.30          Begeleiding          Betrek je ook familie/zorgvrager</p>
---

Figuur 9.2: Opdracht 15c zoals door Irene verkort op het bord gezet

Daarna geeft Irene nogmaals een uitgebreide toelichting op de opdracht met veel suggesties en voorbeelden. Vervolgens gaan de studenten in drie groepjes zitten om aan de opdracht te beginnen. Ook Irene gaat zitten en zegt dat ze nu een halfuur haar mond zal houden. Na enkele minuten staat ze op om langs de groepjes te lopen en aanwijzingen te geven. Ze benadrukt dat de studenten niet te veel moeten opschrijven.

- Irene: Je moet niet meer dan een A-4'tje. Dat is zat. Een paar punten opschrijven en dan kan je erbij vertellen. (dan loopt ze naar het volgende groepje, MvK)  
 (...) Dus niet een uitgebreid verslag maken.  
 Daya: Nou, dan moeten we toch ook opschrijven wat we gaan vertellen?  
 Irene: Dan doe ik een stipje.

Irene blijft langs de groepjes lopen en geeft voortdurend vol enthousiasme suggesties en voorbeelden uit de praktijk waarnaar de studenten geïnteresseerd luisteren. Als Irene bij een groepje zit, zijn de andere groepjes serieus met de opdracht bezig. In elk groepje schrijft slechts een student iets op, respectievelijk Bintha, Abbisha en Gregoros.

Na enige tijd merkt Karima op dat het al kwart over twaalf is geweest, waarop iedereen begint te lachen. Irene zegt dat opdracht 15c de volgende keer besproken zal worden en geeft aan dat de studenten als huiswerk activiteit 20 uit het blokboek moeten voorbereiden.

- Irene: Bij activiteit 20 staat: luister naar de docent die uitlegt wat er tijdens het slapen met je lichaam gebeurt. Dat kan je lezen. Dus je moet even lezen. Hoofdstuk 2. (schrijft op bord: Hoofdstuk 2, MvK) Dat is maar bladzijde 49 tot en met 57. Moet je gewoon even doorlezen. Niet de opdrachten ervan maken, maar even doorlezen. (sommigen schrijven het op, anderen niet, MvK) Boek 203, deel 2 blz. 49. Hoofdstuk 2 moet je even alleen lezen.
- Bintha: Ik heb die boek niet. (ze heeft deel 1, MvK)
- Mabinthi: Deel 2? Welke boek heb je nodig?
- Irene: Deel 2.
- Bonita: Docent, wilt u herhalen? Welke activiteit? Wat moet ik lezen?
- Irene: Het gaat om activiteit 20, ja? Hoofdstuk 2 uit boek 203 deel 2. Waar het bij activiteit 20 om gaat, is jouw slaapsituatie. Hoe jij slaapt of je nou slaapgebrek hebt of niet. (Irene geeft vervolgens een uitgebreide toelichting over slaapproblemen, MvK) (...) Dus daarom moet je even hoofdstuk 2 lezen. (...) Dus lees hoofdstuk 2. Probeer die opdracht bij activiteit 20 te maken. Dan gaat we dat volgende week ook bespreken. Volgende week krijg je van mij ook een samenvatting. Een samenvatting van deze les. Ja?

Vervolgens deelt Irene een *takehometoets* uit die over twee weken ingeleverd moet worden. Deze heeft betrekking op de leerstof waaraan in dit blok wordt gewerkt. Irene benadrukt dat de studenten daarbij hun boek moeten gebruiken. Ze vertelt dat er ook beoordelingscriteria bij de toets zitten en voegt daar nadrukkelijk aan toe:

- Irene: Ik let niet op taalfouten, maar wees wel zo zorgvuldig dat ik het kan begrijpen.

Irene wenst iedereen een prettige week en rondt daarmee de les af.

### Analyse

In deze analyse van de sleutepisode staat de vraag centraal hoe de vakdocenten handelen in relatie tot een verdere ontwikkeling van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid Nederlands van de studenten. Daarbij worden tevens verbanden gelegd met andere geobserveerde vaklessen, de *skills*lessen van docenten Jan en Wilma. Het eerste deel van de les gaat over regels in zorginstellingen. In de interactie tussen docent Irene en student Bonita, bestaat de rol van de student uit het voorlezen uit het informatieboekje en het geven van korte antwoorden op gesloten vragen. Op Irene's vraag om wiens uiterlijke verzorging het gaat, antwoordt Bonita 'allebei'. Irene kwalificeert dit niet als het goede antwoord, maar spreekt dat niet uit. Ze laat Bonita de betreffende passage voorlezen. De tekst verklaart Bonita's antwoord: de regel is bedoeld voor de zorgverlener, maar dient het belang van zowel zorgverlener als zorgvrager. Op Irene's vraag wat sieraden kunnen doen, geeft Bonita vervolgens een adequaat antwoord: je kunt iemand krassen of pijn doen. Irene vervolgt met een toelichting over de dunne huid van ouderen. Ze geeft geen inhoudelijke reactie op wat Bonita zegt. Haar feedback bestaat in dit fragment uit het zelf formuleren van het antwoord en een uitbreiding van Bonita's correcte antwoord.

De volgende huiswerkopdracht, het observeren van een zorgvrager tijdens het eten, is door geen van de studenten uitgevoerd. Daarop houdt Irene een monoloog, waarin zij zelf beschrijft waarop je zou kunnen letten en waarom dat belangrijk is. Ze ondersteunt haar woorden voortdurend met gebarentaal. Bij 'een dun huidje' wrijft ze over haar arm en wijst op een ring om haar vinger om te illustreren hoe je met een ring de huid kunt beschadigen. Als ze bij het onderwerp 'eten geven' over een 'smal mondje' en een 'brede lepel' spreekt, geeft ze gelijktijdig met haar hand aan wat smal en breed is. Zij benadrukt het belang van inlevingsvermogen en betrokkenheid bij de zorgvrager. Het fragment maakt duidelijk dat zij het als vakdocent essentieel vindt om dit goed op haar studenten over te brengen. De vragen die ze daarna aan de studenten stelt, zijn wederom gesloten vragen waarop een kort antwoord past. In dit klas-sengesprek is geen sprake van een evenwichtige verdeling in gespreksbeurten tussen de docent en de studenten.

Ook de andere twee vakdocenten, Jan en Wilma, die de *skills*lessen verzorgen, zijn in hun lessen veel aan het woord. De volgende notities zijn gemaakt tijdens *skills*lessen van docent Jan.

De les bestaat voor de studenten voor een groot deel uit luisteren. (genoteerd in logboek 12-1-2007 tijdens *skills*les van docent Jan)

Jan vraagt niet wat de studenten geobserveerd en/of opgeschreven hebben. Hij geeft meteen zelf feedback. (...) Jan is weer veel aan het woord. (genoteerd in logboek 19-1-2007 tijdens *skills*les van docent Jan)

Ook docent Wilma praat veel in haar lessen. De volgende veldnotitie laat zien, hoe ze voorbijgaat aan een kansrijke gelegenheid tot productie door studenten. Naar aanleiding van het onderwerp 'aangepaste toiletten' begint Wilma te vertellen over andere soorten toiletten die ze tijdens een wereldreis heeft gezien.

Wilma vertelt uitgebreid, terwijl de studenten zelf uit Arabische landen en Aziatische landen komen. (...) Wilma vertelt veel eigen ervaringen. Door haar mimiek en gebaren maakt ze de studenten aan het lachen. (genoteerd in logboek 12-1-2007 tijdens *skills*les van docent Wilma)

Het is een gegeven dat leerders in het algemeen niet veel gelegenheid wordt geboden om deel te nemen aan conversaties in de klas en dat ook hun aandeel in gesprekken relatief gering is (o.a. Hajer, 2003; Hillocks, 1999; Krol *et al.*, 2004; Nystrand *et al.*, 1997). Ook vakdocenten in het mbo zijn voornamelijk zelf aan het woord en bieden weinig ruimte voor inbreng van studenten (Raaphorst, 2007; Riteco, 2006).

Irene maakt veel gebruik van ondersteunende gebaren als ze praat. Ook richten haar blikken zich rechtstreeks op de studenten. Zo weet ze de aandacht vast te houden. Het vertellen is een van de taalcompetenties van leraren die Paus, Rymenans en Van Gorp (2006:59) onderscheiden:

Leraren zijn verhalenvertellers (...). De meeste leerlingen genieten ervan als de leraar vertelt. Vertellen is van belang voor de taalontwikkeling van leerlingen, voor hun cognitieve ontwikkeling in ruimere zin, maar ook voor hun sociale en morele ontwikkeling. Aan de hand van vertellingen en in interactie rond vertellingen krijgen waarden en normen vorm, en ontwikkelen leerlingen zich op allerlei domeinen.

In de tweede helft van de les is Irene zich op zeker moment bewust van het feit dat ze zelf veel aan het woord is en dan kondigt ze aan dat ze een half uur haar mond zal

houden. Dit is een voorbeeld van de *reflective practitioner* (Schön, 1983). Het lukt haar echter niet om lang te zwijgen. Als er in groepjes wordt gewerkt, gaat ze afwisselend bij ieder groepje zitten vertellen. Irene kan gekarakteriseerd worden als een verhalenverteller. Door middel van verhalen uit de praktijk van de zorg probeert ze over te dragen wat ze belangrijk vindt. De studenten luisteren aandachtig en geboeid: ze vinden het interessant. Vanuit een inhoudelijk perspectief van kennisverwerving is dat positief. Doordat het vertellen overheerst, is er echter weinig ruimte voor verbale interactie tussen docent en studenten. Hierdoor blijft verborgen hoe de studenten de informatie verwerken en interpreteren. Daarnaast is het gebrek aan interactie negatief in het licht van taalverwerving.

Interactie is een centrale notie in literatuur over taalleren in vaklessen (Hajer, 1996; Van den Branden, 2007). Een veilig pedagogisch klimaat wordt voorwaardelijk geacht om tot een vorm van interactie te komen die bijdraagt aan taalverwerving van studenten (Hajer, 2003). In de geobserveerde vaklessen lijkt aan die voorwaarde te zijn voldaan. Zoals uit de sleutelepisode naar voren komt, weet Irene in haar les een prettige sfeer te creëren. Regelmatig wordt er gelachen en studenten durven vragen te stellen wanneer ze iets niet begrijpen. Datzelfde geldt voor de *skills*lessen van docenten Jan en Wilma (logboek 22-12-2006, 12-1-2007, 19-1-2007). Het voeren van goede gesprekken betekent echter ook: zorgen voor een begrijpelijk en interactief taalaanbod, taalproductie stimuleren en feedback geven op de talige uitingen, de schriftelijke producten en de leerprocessen van leerlingen (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2006). In de geobserveerde vaklessen is weinig sprake van een dergelijke interactie, omdat de vakdocenten veel zelf aan het woord zijn en taalproductie door studenten veelal beperkt blijft tot het stellen van vragen en het geven van korte antwoorden. Er zijn weinig mogelijkheden tot taalverwerving omdat taalproductie door de vakdocenten niet wordt gestimuleerd en feedback op talige uitingen veelal achterwege blijft.

De les in de sleutelepisode gaat verder met opdracht 15c die begint met de vraag naar 'zinnvolle tijdsbesteding'. Hoewel in de opdracht staat dat studenten het begrip met elkaar moeten bespreken, zet Irene het klassikale gesprek voort. Zij zet de woorden op het bord en vraagt dan naar de betekenis. Als Mabinthi het niet begrijpt, geeft Irene synoniemen en stelt vragen bij voorbeeldsituaties: 'Tijdsbesteding is tijdinvulling.' En: 'Als jij je dag vult, wat vind jij dan nuttig? Of zin hebben? De hele dag op bed liggen. Vind jij dat zinvol?' Wat volgt is een lange betekenisonderhandeling die niet in een echte oplossing resulteert. Het gaat duidelijk om een kernbegrip in de les: het staat op het bord en er wordt ruimschoots tijd aan besteed. Irene geeft de les structuur door telkens het bord te gebruiken om kernwoorden op te schrijven.

Het betekenisprobleem in de *chunk* 'zinnvolle tijdsbesteding' zit in het adjectief 'zinvol'. Studenten leggen een verband met de betekenis van 'zin' in de woordcombinatie 'zin hebben in'. Irene lijkt zich ervan bewust dat de betekenis van 'zinvol' niet is opgehelderd, want ze komt er nog een keer op terug en beklemtoont het woord dan. Ze zoekt vervolgens in het boek naar een oplossing, maar vindt die niet. Het boek beschrijft voorbeelden en doelen van zinnvolle dagbesteding, maar geeft geen verduidelijking met betrekking tot de betekenis van 'zinvol'. De volgende passage (Abrahamse *et al.*, 2004:278) in het lesmateriaal kan eerder verwarring oproepen en de associatie van studenten met 'leuk' of 'zin hebben in' ondersteunen:

Hoe iemand zijn tijd besteedt, wordt dus bepaald door zijn mogelijkheden én door zijn behoefte. Wat de een als zinvol en leuk ervaart, kan de ander tijdverspilling vinden. Jij kunt dat niet voor een ander bepalen. Het enige wat jij kunt doen, is samen met de zorgvrager zoeken naar een vorm van tijdsbesteding die hij zinvol vindt.

Uiteindelijk resulteert de betekenisonderhandeling over ‘zinnvolle tijdsbesteding’ in een betekenisreductie tot het woord ‘activiteiten’. Irene wordt hier geconfronteerd met een abstracte vakterm die ze niet kan uitleggen met behulp van voordoen, gebaren of een eenvoudig synoniem. De mate van abstractheid van woorden beïnvloedt het gemak waarmee ze te leren zijn (Bossers, 1999). Irene heeft weliswaar ruime ervaring als praktijkdocent, maar niet met deze doelgroep in deze context; ze is pas sinds 2006 werkzaam op het Hollandia College. Mogelijk wordt ze overvallen door het feit dat ‘zinnvolle dagbesteding’ voor de studenten een moeilijk begrip is en ze beschikt niet over voldoende strategieën om de betekenis op te helderen. Een vergelijkbare situatie doet zich voor bij docent *skills* Wilma, wanneer student Tuyet haar vraagt wat het woord ‘fenomenen’ betekent. Wilma vraagt zich hardop af:

Fenomeen. Hoe leg ik dat uit? (Wilma haalt een woordenboek erbij en zoekt enkele minuten, MvK) (genoteerd in logboek 22-12-2006 tijdens *skills* van docent Wilma)

De vakdocenten Irene en Wilma zijn niet voorbereid op het feit dat ze de betreffende abstracte begrippen moeten uitleggen. Als Irene in de sleutelepisode even later het woord ‘enig’ gebruikt, kan ze dat snel verklaren door het frequente en bij de studenten bekende synoniem ‘leuk’ te noemen. Zij geeft vervolgens aan dat studenten het haar mogen vragen als ze ‘moeilijke’ of ‘vervelende’ woorden gebruikt. Met haar reactie creëert ze ruimte voor studenten om aan te geven wanneer ze iets niet begrijpen. Een ander kernbegrip in hoofdstuk 11 ‘Helpen bij het structureren van tijd’ (Abrahamse *et al.*, 2004) is het woord ‘structuur’. In het tekstdeel dat over ‘structuur’ gaat, wordt op een aantal plaatsen ter vervanging het synoniem ‘regelmaat’ gebruikt. De tekst bestaat uit een aantal uitgebreid beschrijvende voorbeelden van zorgvragers die structuur nodig hebben. De betekenis van het begrip ‘structuur’ komt niet expliciet aan de orde. Het woord komt ook niet in deze of een andere vakles aan bod, maar er wordt wel naar gevraagd in de *takehometoets*. Vraag 4 in de toets luidt: Wat versta je onder structuur? Tabel 9.2 laat een aantal antwoorden van studenten op deze vraag zien met daarnaast de schriftelijke feedback die Irene hen heeft gegeven.

Tabel 9.2: Antwoorden van studenten in de *takehometoets* en schriftelijke feedback van docent Irene

Antwoorden van studenten op de vraag: Wat versta je onder structuur?	Feedback van docent vaktheorie Irene
Onder structuur versta ik eigenlijk dat zorgvrager meer aandacht nodig hebben met het verschillende soorten problemen bv bij het eten, als je met groep zorgvrager activiteiten gaat doen enzovoort. Dus dat deze zorgvrager meer tijd krijgen met begeleiden. (Shabnam)	Structuur: activiteiten (vaste) die met regelmaat terugkomen.
Onder structuur versta ik regels 'strakke richtlijn'. (Hosita)	Is onvolledig. Dus een vast patroon van eten, opstaan, naar bed, activiteiten geeft ze duidelijkheid.
Kan de zorgvragers weer houvast in hun leven geven door te zorgen voor regelmaat en duidelijkheid. Ook kun je structuur geven door samen met de zorgvrager te zoeken naar zinvolle tijdsbesteding. (Noura)	Regelmaat en duidelijkheid in activiteiten.
Strakke richt lijn,want als er geen structuur was, was er alles uit de hand gelopen. (Izaline)	Waarom zou alles uit de hand lopen als er geen structuur was. Wat is een strakke richtlijn? Structuur is een terugkomend geheel van handelingen activiteiten die op een dag gebeuren.
Structuur is de manier waar op iets in elkaar zit, waarop elementen van een verzameling samen hangen. (Karima)	Onvolledig: het is een patroon van dagelijkse bezigheden die regelmatig terugkomen.
Dat alles goed wordt gedaan en netjes. (Anansa)	Structuur: activiteiten/handelingen die een dag indelen en met regelmaat terugkeren.
Structuur: De manier waar op iets is opgebouwd. (Abena)	Antwoord is niet volledig. Structuur: dagindeling in een patroon wat geregeld terugkomt.
Structuur is een opbouw. (Mabinthi)	Onvolledig: indeling van de dag die regelmatig zich herhaalt.
Ik denk dat is een dag programma hebben waar activiteiten en rust momenten te bevinden zijn, het belangrijkste is rekening houden met de wensen een gewoonten van de zorgvrager. (Bonita)	Mis: het terugkeren van patroon van dagindeling of activiteiten.
Is belangrijk om te weet. Hoe moet ik rekening kan houden met de gewoonte van de zorgvragers. (Sophie)	Moet zijn: een dagindeling of activiteiten die op een vast tijdstip terugkomen.
Regelmaat in je leven, een zeker doel. (dit hoeft niet eens groot te zijn) Weten wat je gaat doen en hoe zodat je er rekening mee gaat houden. (Annelies)	Patroon van terugkerende activiteiten. Niet geheel goed.

Hoewel een aantal studenten, bijvoorbeeld Karima en Abena, wel een correcte omschrijving geeft van het woord ‘structuur’, maakt de feedback van vakdocent duidelijk dat het hier gaat om de betekenis van het woord in de context van de lesstof. In het tweede deel van de vraag moeten de studenten aangeven of een zorgvrager die ze bij een eerdere vraag hebben beschreven, extra structuur nodig heeft. Khadija en Gregoros hebben het volgende opgeschreven:

Omdat Mw. geopereerd is aan haar heup moet, ze twee keer naar de fysiotherapeut. Hier doet ze oefeningen om haar bewegingen soepeler te maken. MW. Heeft hierdoor wel extra structuur nodig. (*takehometoets*, student Khadija)

Ja. Hij heeft extra structuur nodig met lopen. (*takehometoets*, student Gregoros)

De antwoorden van Khadija en Gregoros illustreren dat ook zij de betekenis van het woord ‘structuur’ in deze context niet goed hebben begrepen. Het feit dat een groot aantal studenten dit begrip nog niet beheerst, wordt voor vakdocent Irene waarschijnlijk duidelijk wanneer zij de toetsen nakijkt. Haar reactie is schriftelijke feedback in de vorm van het juiste antwoord. In het interview dat met haar is gehouden, zegt zij desgevraagd het volgende over deze feedback:

Int: Je geeft veel feedback bij de *takehometoetsen*.

Irene: Maar dat recht hebben ze toch ook?

Int: Doen ze er ook iets mee?

Irene: Dat hoop ik. Ja, je merkte wel dat de feedback bij sommigen wel wordt meegenomen naar blok 12.

Int: Dat is dan wel mooi om te zien.

Irene: Ja, maar ik vind ook: zij hebben er tijd in gestoken om het te maken en ik vind dat ik het fatsoen moet hebben om dan ook de tijd te nemen om het goed na te kijken. (interview docent vaktheorie Irene:6-7)

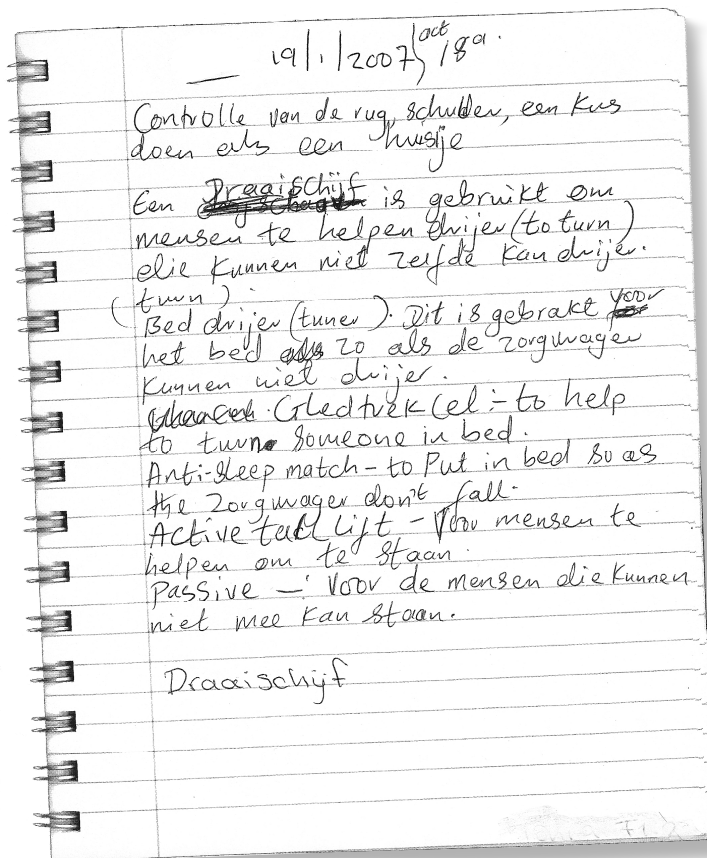
Voor zover kan worden nagegaan in de data, komt Irene in latere lessen niet meer terug op het begrip ‘structuur’. Ook blijkt niet uit de data of de studenten iets met haar feedback doen.

De begrippen ‘zinnvolle tijdsbesteding’ en ‘structuur’ kunnen worden beschouwd als kernbegrippen in deze les en ze behoren eveneens tot de vereiste eindtermenkennis (Servicedocument Helpende, 1997). Daarmee zijn het in deze opleiding relevante woorden om te leren. Daarnaast behoren ‘structuur’ en ‘zinvol’ tot de vijfduizend meest voorkomende woorden in het Corpus Gesproken Nederlands met lemmafrequenties van respectievelijk 207 en 93. Relevantie en frequentie zijn de belangrijkste criteria om te bepalen welke woorden voor studenten belangrijk zijn om te leren en welke niet. Uit de sleutelepisode en de *takehometoets* blijkt dat deze kernbegrippen door een groot aantal van de studenten niet of niet helemaal worden begrepen. Vaktermen als deze zijn vaak brede en veelomvattende concepten waarbij het een hele tijd duurt voordat studenten alle elementen ervan beheersen. Verhallen (2003) geeft aan dat het wenselijk is dat taal- en vakdocenten extra veel werk maken van dergelijke algemene beroepstaalwoorden en vaktermen, die met name in verzorgende en dienstverlenende beroepen geregeld voorkomen. Goed woordenschatonderwijs bestaat uit meerdere fasen waarvan het uitleggen of semantiseren er slechts een is (Bossers, 1999). Als er vervolgens geen inoefening plaatsvindt, zal een woord waarschijnlijk niet worden onthouden. Ook is het belangrijk dat docenten

zowel tijdens de semantisering als de inoefening of consolidering, controleren of de betekenis goed is begrepen. Ten slotte is het van belang dat na enige tijd wordt gecontroleerd of de student de betekenis van behandelde en geoefende woorden nog kent. Dit wordt ook wel de herhalingsfase genoemd (Van de Laarschot, 1997).

In de geobserveerde vaklessen slagen de vakdocenten er niet altijd in om abstracte begrippen te semantiseren. Een ander probleem is dat in het lesmateriaal impliciet blijft wat kernwoorden zijn en aandacht voor de verwerving van deze begrippen ontbreekt. Incidentele en eenzijdige semantisering van woorden, zoals in Irenes feedback op de betekenis van 'structuur' in de *takehometoets*, zal niet zonder meer leiden tot verwerving van dat woord. Het is aannemelijk dat vakdocent Irene zich daar niet van bewust is.

In de *skillslessen* komt veelal vaktaal aan de orde die betrekking heeft op concrete voorwerpen en handelingen. Figuur 9.3 is een pagina uit het schrift van Bintha. De betreffende aantekeningen horen bij activiteit 18a (Hollandia, 2006a:21) die gaat over kussenschikkingen en tiltechnieken. De pagina uit het schrift van Bintha illustreert hoe zij een aantal handelingen en vaktermen die in de betreffende les door docent Jan worden gedemonstreerd, voor zichzelf heeft genoteerd.



Figuur 9.3: Een pagina uit het schrift van Bintha



Tabel 9.3 is een transcriptie van Bintha's tekst in de linkerkolom met de correcte formuleringen in de rechterkolom.

Tabel 9.3: Transcriptie Bintha's tekst en correcte formulering

Transcriptie Bintha's tekst	Correcte formulering
Controle van de rug, schudden, een kus doen als een huisje.	Controle van de rug (bedoeld wordt een deel van het bed, MvK), schudden, een kussen schikken als een huisje.
Een draaischijf is gebruikt om mensen te helpen drijven (to turn) die kunnen niet zelfde kan drijven. (turn)	Een draaischijf wordt gebruikt om mensen die zelf niet kunnen draaien, te helpen draaien.
Beddrijver (tuner). Dit is gebrakt voor bed zo als de zorgvrager kunnen niet drijver.	Beddraaier (geen bestaand woord; waarschijnlijk bedoelt Bintha een ander soort draaischijf die de docent demonstreert). (turner: waarschijnlijk een spelfout). Deze wordt gebruikt voor het bed als de zorgvrager zich niet kan draaien.
Gledtrekcel: to help to turn someone in bed.	Het trekzeil: to help to turn someone in bed.
Anti-sleep matje – to put in bed so as the zorgvrager don't fall.	Antislipmatje – to put in bed so that the zorgvrager doesn't fall.
Active tillift – voor mensen te helpen om te staan.	Actieve tillift – om mensen te helpen om te gaan staan.
Passive – voor de mensen die kunnen niet mee kan staan.	Passieve (tillift, MvK) – voor mensen die niet meer kunnen gaan staan.

De eerste zin in Bintha's aantekeningen heeft betrekking op de demonstratie door docent Jan van de procedure bij het schikken van kussens. Eerst moet het bed in de juiste stand worden gebracht, zodat er een rugleuning ontstaat. Daarna worden de kussens geschud en dan dakpanswijs geschikt. Vervolgens laat Jan zien hoe een draaischijf werkt. Bintha begrijpt de betekenis van 'draaien' goed gezien haar vertaling 'to turn'. Ze gebruikt hier en op andere plaatsen het Engels ter ondersteuning van de woordbetekenis. Ze heeft echter geen correct schriftbeeld van het Nederlandse woord 'draaien'. De spelling van 'draaischijf' heeft ze gecorrigeerd. Kennelijk heeft ze dat aan iemand gevraagd, want het woord staat in een ander handschrift onderaan de pagina. De omschrijvingen van de functies van een trekzeil, een anti-slipmatje, een actieve en passieve tillift zijn eveneens adequaat voor het begrip, maar laten ook weer zien dat het schriftbeeld van de betreffende vaktermen in hoge mate afwijkt van het correcte.

Tijdens de demonstraties is sprake van verschillende manieren van niet-talige semantiseren (Bossers, 1999), met name het laten zien van voorwerpen en het gebruiken van actietaal. De aantekeningen laten zien dat een dergelijke semantiseren van concrete vaktaal goed werkt voor het begrip van vaktermen in gesproken Nederlands, maar dat het schriftbeeld buiten beschouwing blijft. Het ontbreekt in de vaklessen aan expliciete aandacht voor het schriftbeeld van belangrijke concepten.

Zoals uit het voorgaande blijkt, bestaat de sleutepisode hoofdzakelijk uit het voeren van gesprekken waarin voornamelijk docent Irene aan het woord is en de studenten

veel luisteren. Hieronder wordt nader ingegaan op de aandacht die er in haar les is voor de schriftelijke deelvaardigheden lezen en schrijven.

Opdracht 15c, het plannen van een feestelijke activiteit, hoeven de studenten niet zelfstandig te lezen. Irene neemt de opdracht met hen door en vereenvoudigt hem vervolgens. Daarmee is de leestaak voor de studenten nagenoeg nihil. De huiswerkopdracht aan het eind van de les bestaat uit het lezen van een aantal bladzijden uit het boek. Irene zegt meerdere keren dat de studenten dit 'even' moeten doen en dat roept de vraag op of ze zich ervan bewust is dat het voor een aantal studenten niet een kwestie van 'even' is, als ze de teksten moeten lezen. Waarschijnlijk heeft ze geen goed beeld van wat het begrijpen van deze tekst vraagt van deze studenten. Verder zijn Irene's woorden een indicatie dat ze de leestekst niet zo belangrijk vindt. Dat wordt ondersteund door het gegeven dat ze regelmatig een eigen samenvatting van de theorie aan de studenten geeft. Irene's opmerking aan het begin van dit hoofdstuk laat haar motivatie daarvoor zien: uitgebreid lezen is niet nodig.

Julie krijgen een hele korte samenvatting van activiteit 3. Je kunt het uitgebreid lezen, maar ik had zoiets van: het belangrijkste is een samenvatting. (docent vaktheorie Irene, genoteerd in logboek 11-1-2007)

Hieruit spreekt mogelijk ook een pedagogisch *concern*, de zorg om de studenten niet te veel te belasten.

Het schrijven blijft in deze les beperkt tot drie studenten die iets opschrijven bij groepsopdracht 15c, een schrijver per groepje. Daarbij benadrukt Irene dat de studenten niet te veel moeten opschrijven: slechts enkele punten aan de hand waarvan je kunt vertellen. Daya reageert hierop met de opmerking 'Nou, dan moeten we toch ook opschrijven wat we gaan vertellen?' Uit haar reactie blijkt dat zij niet over de typisch schoolse vaardigheid beschikt om aan de hand van enkele punten op papier mondeling iets te presenteren. Irene's feedback is: 'Dan doe ik een stipje.' Voor haar is dit een vanzelfsprekende aanpak wanneer ze een aantal acties of belangrijke punten noteert en zij lijkt zich niet bewust van het feit dat dit voor de studenten niet geldt. Mogelijk denkt Irene ook dat schrijven evenals lezen een te grote belasting is voor de studenten. Wanneer zij aan het eind van de les een *takehometoets* uitdeelt, geeft ze expliciet aan dat ze niet op taalfouten zal letten; het belangrijkste is dat ze de boodschap begrijpt. Daarmee geeft ze de studenten het signaal dat de inhoud voor haar meer prioriteit heeft dan linguïstische correctheid.

Ook in de geobserveerde *skills*lessen spelen de schriftelijke vaardigheden lezen en schrijven nauwelijks een rol. Opdrachten in het theorieboek of blokboek worden hoofdzakelijk klassikaal doorgenomen zodat studenten weinig zelfstandig lezen. Wat studenten opschrijven, hangt veelal van henzelf af. Als er in de vaklessen al sprake is van schrijfvaardigheid, dan is dat in een puur instrumentele functie op eigen initiatief van de student en ter ondersteuning bij het mondeling verwoorden van een antwoord. Een voorbeeld zijn Bintha's aantekeningen in figuur 9.3.

De vakdocenten geven wel regelmatig instructies die een beroep doen op typisch schoolse, schriftelijke vaardigheden. Op 22 december 2006 geeft docent Wilma een *skills*les waarin de studenten enkele vragen moeten beantwoorden bij een tekst over haptonomie. Student Tuyet heeft moeite met een aantal begrippen in de tekst. Wilma beantwoordt samen met haar een van de vragen in de opdracht, waarbij ze enkele begrippen toelicht. Dan zegt ze:

Probeer er een samenvatting van te maken, ja? (docent *skills* Wilma, genoteerd in logboek 22-12-2006)

Docent Jan geeft op 19 januari 2007 aan een groepje studenten de opdracht om een rollenspel te doen. Tegen de andere studenten zegt hij:

We observeren en maken aantekeningen. (docent *skills* Jan, genoteerd in logboek 19-1-2007)

Het is de vraag in hoeverre alle studenten concepten als het maken van een samenvatting, observeren en aantekeningen maken beheersen en kunnen operationaliseren. Rymenans en Geudens (1994) geven aan dat niet-taaldocenten ook, vaak onbewust, een aantal talige doelen nastreven en bepaalde eisen aan de taalvaardigheid van leerders stellen. Zij stellen dat wanneer leerkrachten zich hiervan bewust zouden zijn, ze ook doelgericht de taalvaardigheid van leerlingen zouden kunnen vergroten in samenwerking met de leerkrachten Nederlands. Omdat de vakdocenten in de geobserveerde lessen niet ingaan op de inhoud van dergelijke taken of feedback geven op de uitvoering ervan door studenten, blijft verborgen of de studenten dergelijke taken aankunnen. Het is echter aannemelijk dat zij er moeite mee hebben. De vakdocenten lijken zich er niet van bewust dat hier een probleem zou kunnen liggen.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de geobserveerde vaklessen een patroon laten zien van veel traditioneel klassikaal onderwijs waarin de docent veel aan het woord is. Hoewel de docenten hun woorden regelmatig ondersteunen met gebaren en er in de vaklessen ook wordt gedemonstreerd, is de opvatting dat er onderwijs plaatsvindt wanneer *teachers tell and students do* (Hillocks, 1995) ook in deze praktijk zichtbaar. In de geobserveerde vaklessen is sprake van een veilig klimaat, een belangrijke voorwaarde voor interactie die bijdraagt aan taalverwerving. In de lessen is echter weinig sprake van echte interactie, omdat de vakdocenten zelf veel spreken en taalproductie door studenten vaak beperkt blijft tot het stellen van vragen en het geven van korte antwoorden. Dit is traditioneel een veelvoorkomend patroon in het Nederlandse onderwijs (o.a. Hajer, 2003; Hajer *et al.*, 2006; Krol *et al.*, 2004). Het feit dat taalproductie niet waarneembaar door de vakdocenten wordt gestimuleerd en feedback op talige uitingen veelal achterwege blijft, impliceert dat kansen op taalverwerving blijven liggen. Het beeld dat uit deze sleutepisode naar voren komt, wordt bevestigd in eerder onderzoek naar vaklessen aan anderstaligen in het beroepsonderwijs (Raaphorst, 2007:286):

Aandacht voor woordenschat en vakgesprekken zijn de belangrijkste taalactiviteiten tijdens de vaklessen. (...) Vakdocenten behandelen vaktermen meestal als onderdeel van het uitleggen van vakinhoud. Dat doen zij vaak in interactie met de studenten, maar het aandeel van de studenten in deze interactie is gering, omdat de vakdocenten zelf relatief veel aan het woord zijn.

In de geobserveerde vaklessen komt woordenschat weliswaar aan bod, maar dat gebeurt niet op een structurele manier. Dit hangt samen met het feit dat ook in het lesmateriaal geen expliciete aandacht is voor kernbegrippen en de verwerving ervan. Daarnaast zijn de vakdocenten Irene en Wilma nog niet zo lang werkzaam op deze opleiding. Ze hebben weinig ervaring met tweedetaalleerders en zijn niet geschoold in de specifieke kennis en vaardigheden die nodig zijn om voor deze doelgroep abstracte vaktaal te semantiseren. Dergelijke kennis is op te vatten als een onderdeel van *pedagogical content knowledge* (Grossman, 1990): de kennis van het begrip van

(mis)concepties bij studenten en strategieën of manieren om uitleg te geven. Concrete vaktaal wordt wel goed gesemantiseerd in de *skills*lessen. Daarbij gaat het vooral om het leren van begrippen in de zin van functionaliteit en niet in de zin van taalleren.

De schriftelijke deelvaardigheden lezen en schrijven spelen in de geobserveerde vaklessen in zijn algemeenheid een ondergeschikte rol. Activiteiten die op deze deelvaardigheden gericht zijn, worden door de docenten eerder afgeremd dan gestimuleerd. Ook het onderzoek van Raaphorst (2007:287) toont dat vakdocenten niet veel gebruik maken van schriftelijk materiaal.

Vakdocenten maken, in tegenstelling tot tweede-taaldocenten, weinig gebruik van schriftelijk lesmateriaal. Zij richten hun lessen meestal praktisch in en maken de vakinhoud concreet voor de studenten. (...) De beroepspraktijk komt vaak alleen in geverbaliseerde vorm aan de orde. Vakdocenten verduidelijken de vakinhoud bijvoorbeeld door het geven (in woorden) van voorbeelden uit de beroepspraktijk, maar nauwelijks via voordoen met ondertiteling, dat wil zeggen: voordoen en deze handelingen tegelijkertijd onder woorden brengen.

Waar het onderzoek van Raaphorst (2007) laat zien dat vakdocenten vooral verbaal de vakinhoud verduidelijken, maakt Irene wel veel gebruik van ondersteunende gebaren wanneer zij uitleg geeft. Datzelfde gebeurt in de *skills*lessen waar docenten Jan en Wilma praktijkhandelingen voordoen en deze tegelijkertijd onder woorden brengen.

Terwijl de aandacht voor lezen en schrijven in de vaklessen beperkt is, doen de docenten in hun instructies wel een beroep op typisch schoolse, vaak schriftelijke vaardigheden, zoals het maken van een samenvatting of het maken van aantekeningen. Het is de vraag of zij zich ervan bewust zijn dat studenten hier problemen mee kunnen hebben. Litjens en Jongerius (1990) zien het als een taak voor het taalonderwijs om te zorgen voor een goede voorbereiding op dergelijke taaltaken in andere vakken.

Aan de hand van de sleutelepisode is geïllustreerd dat de gelegenheid tot taalverwerking in de vaklessen verre van optimaal is. Het is voor de docenten niet de eerste prioriteit en daarnaast beschikken zij waarschijnlijk niet over voldoende inzicht in de taalvaardigheid Nederlands van de studenten en over de benodigde specifieke kennis en vaardigheden om hun lessen substantieel bij te laten dragen aan de verdere ontwikkeling van die taalvaardigheid.

## 9.4 Opvattingen van docenten over Nederlands in de vaklessen

In deze paragraaf wordt eerst besproken hoe de drie vakdocenten aankijken tegen de schriftelijke vaardigheden en correctheid in taalgebruik. Vervolgens komt aan de orde hoe de vakdocenten denken over hun rol met betrekking tot taalontwikkeling van hun studenten en wat hun belangrijkste *concerns* zijn in het werk als docent.

In de beschreven sleutelepisode komt naar voren dat de schriftelijke deelvaardigheden lezen en schrijven in de les nauwelijks aandacht krijgen en dat Irene de stof in het boek voor de studenten niet zo belangrijk vindt. Ze zegt daar in het interview het volgende over:

Ik haal daar mijn stof uit en het is voor hun een naslagwerk. Ik zie het als naslagwerk. Want als je de toetsen bekijkt, wordt er in het boek gewoon heel veel behandeld wat niet getoetst wordt.

Het is gewoon een naslagwerk. Ik gebruik het voor mijn stof en daar haal ik dingen uit waar ik de prioriteit aan geef. Ik kijk wel naar de deelkwalificaties die behaald moeten worden en naar de toets. En dan heb ik liever dat het boek dichtgaat, want wat merk je vaak: ze gaan erin bláderen. Het leidt af. Ik heb liever contact. Vandaar die samenvatting daar staat eigenlijk op: nou, dit moet je eigenlijk weten. (interview docent vaktheorie Irene:4)

Irene geeft aan dat het boek veel te veel stof bevat. Uit haar reactie spreekt ook weerstand tegen het boek dat volgens haar het contact met de studenten belemmert. Daarnaast zijn Irene en Wilma van mening dat het schriftelijk materiaal niet aansluit bij het beheersingsniveau Nederlands van de studenten. Tabel 9.4 laat dit zien aan de hand van een stelling in de voorgelegde vragenlijst.

Tabel 9.4: Reacties van vakdocenten op de stelling over schriftelijk materiaal

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Het schriftelijk materiaal (boeken, blokboeken, stageboeken) sluit aan bij het beheersingsniveau van het Nederlands van de studenten.			Irene Wilma		Jan		

Jan heeft zijn standpunt bij deze stelling in het interview niet toegelicht. Daarom kan niet worden verklaard waarom zijn mening afwijkt van die van zijn collega's. Wilma licht haar standpunt als volgt toe:

Wilma: Het schriftelijk materiaal is voor deze groep vaak te moeilijk. Het Nederlands is te moeilijk.

Int: Waar denk je dan aan?

Wilma: Aan de boeken en aan de blokboeken. Het is me opgevallen dat de mensen veel problemen hebben met Nederlands en ook mensen die gewoon hier in Nederland opgegroeid zijn. Die dus heel goed Nederlands spreken. En het is het niveau. Want de eerste groep die ik les heb gegeven, wat oudere dames al. Nou ja wat ouder, in mijn leeftijd en ouder, waar ik twintig minuten uit heb moeten leggen wat interpreteren betekent. Wat objectief en subjectief betekent. En daar schrok ik wel van. Dus ik vind inderdaad dat het schriftelijke, het Nederlands dat gebruikt wordt, toch wat aangepast zou moeten worden. (interview docent *skills* Wilma:6)

Uit Wilma's reactie blijkt dat zij het taalgebruik in het schriftelijk materiaal voor de meeste studenten te moeilijk vindt. Zij geeft expliciet aan dat ook autochtone Nederlanders moeite hebben met wat abstractere woorden en schrijft dat toe aan hun 'niveau'. Dat duidt op een bepaald beeld dat zij van de doelgroep heeft: studenten met een laag ontwikkelingsniveau. Het feit dat docenten het taalgebruik in de boeken als te moeilijk inschatten, kan mede verklaren dat ze het lezen van de vaktheorie niet stimuleren.

In paragraaf 9.3 is besproken dat de docenten soms instructies geven die een beroep doen op typisch schoolse, schriftelijke taalvaardigheid. Het gaat daarbij om toepassing van conceptualiserende functies van taalgebruik, zoals samenvatten of vergelijken, en toepassing van cognitieve strategieën zoals hoofdzaken uit een tekst kunnen halen. In de sleutelepisode geeft Irene aan dat de studenten hun plan voor een feest schematisch in kernwoorden moeten opschrijven om het aan de hand daarvan te presen-

teren. Jan vraagt de studenten te observeren en aantekeningen te maken. Wilma geeft een student de suggestie een samenvatting te maken en zegt ook tegen de studenten dat ze de antwoorden in hun eigen woorden moeten opschrijven (logboek 22-12-2006). In het interview zegt ze daar desgevraagd het volgende over:

- Int: Je zei tegen de studenten: je moet niet overschrijven, maar in je eigen woorden opschrijven. Maak een samenvatting. Merk je dat die boodschap binnenkomt bij studenten? Snappen ze wat jij bedoelt?
- Wilma: Dat weet ik eigenlijk niet. Heb ik eigenlijk nooit over nagedacht, zie je. Misschien zou ik het inderdaad gewoon moeten uitleggen waarom ik dat zeg.
- Int: Zie je het dan wel gebeuren dat ze het doen?
- Wilma: (zwijgt even, MvK) Ja, bij sommigen wel, maar ik denk dat die dat sowieso al wel zouden doen {lacht}. (...) Ik kan het niet altijd goed peilen. En ik kom er ook niet altijd achter of mensen echt begrijpen wat ik bedoel. Wat jij net zegt: schrijf het niet over, maar ga zelf een samenvatting maken. Nooit echt bij stilgestaan van: begrijpen ze dat nou? Je toetst aan het eind van zo'n blok, een beetje dat wat je doorgenomen hebt. Maar of ze nou echt begrijpen wat je bedoelt. Ze leren wel iets, maar of ze het begrijpen dat weet ik niet. Dat is ook een punt voor mij waarvan ik denk: nou Wilma, daar moet je misschien eens wat meer aandacht aan besteden. (interview docent *skills* Wilma:8)

Wilma is zij-instromer en beginnend docent. Het feit dat ze zich nooit heeft afgevraagd of de studenten haar schoolse instructies wel begrijpen, sluit aan bij de bevindingen in onderzoek onder docenten in het voortgezet onderwijs (De Vries, 2004:149):

Bijna alle leraren begonnen daadwerkelijk over het leren van leerlingen na te denken nadat ze al enkele jaren als leraar hadden gewerkt. In hun beginperiode waren ze meer bezig met zichzelf en het overleven in de klas.

Wilma wordt door de vraag in het interview aangezet tot reflectie op haar eigen handelen. Dit aspect van haar handelen kan zij niet uit zichzelf kritisch monitoren als een *reflective practitioner* (Schön, 1983). Om te kunnen reflecteren op haar schoolse instructies heeft zij een kennisbasis nodig (Van de Ven, 2009). Het vraagt een goed inzicht in de (taal)vaardigheden die nodig zijn voor het maken van een samenvatting en in de vaardigheden van de studenten op dat gebied. Het is aannemelijk dat deze vakdocenten zich onvoldoende bewust zijn van de taalvaardigheid die nodig is voor de opdrachten die ze geven, het maken van aantekeningen of een samenvatting. Het moment waarop de vakdocent schrijfproducten onder ogen krijgt, is bij het corrigeren van de *takehometoets*. Hoewel niet duidelijk is of, en zo ja welke, ondersteuning een student heeft bij het maken van de toets, kondigt Irene al vooraf aan dat ze niet let op taalfouten (transcript audio-opname 18-1-2007). Ze zegt hierover in het interview het volgende:

Ze hebben een kopie van de toetsen van blok 11 teruggekregen en bij een aantal heb ik neergezet: denk om je Nederlands. Maar om te gaan corrigeren, dan kon je blijven verbeteren als je daaraan ging beginnen. Dus dat doe ik niet. Dan heb ik zoiets van: het gaat erom dat ik begrijp wat er staat. Als ze dat weten over te brengen dan is het doel bereikt. (interview docent vaktheorie Irene:2)

Als er al sprake is van schrijftaken, is het voor Irene voldoende als de boodschap bij haar overkomt. Zij gaat eraan voorbij dat er ook situaties zijn waarin anderen moeten kunnen begrijpen wat de studenten opschrijven. In de lessen geven de vakdocenten geen feedback op schriftelijk taalgebruik van studenten, hoewel tabel 9.5 laat zien dat Jan en Wilma in de vragenlijst aangeven dat ze dat wel doen.

Tabel 9.5: Reacties van vakdocenten op de stelling over feedback op schriftelijk taalgebruik

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Ik geef studenten feedback op hun schriftelijk Nederlands taalgebruik.				Irene	Jan		Wilma

Mogelijk doelen ze daarbij op de feedback zoals gegeven door Irene bij de *takehome*-toetsen. Deze is echter meer inhoudelijk van aard en niet zozeer gericht op het taalgebruik.

Tabel 9.6 laat de reacties van de vakdocenten zien op de stelling dat zij studenten feedback geven op hun mondeling Nederlands taalgebruik.

Tabel 9.6: Reacties van vakdocenten op de stelling over feedback op mondeling taalgebruik

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Ik geef studenten feedback op hun mondeling Nederlands taalgebruik.			Irene		Jan		Wilma

In tegenstelling tot Irene, geven Jan en Wilma aan dat zij studenten feedback geven op mondeling taalgebruik en ze zeggen daar het volgende over:

- Jan: Bij verkeerd taalgebruik. Als mensen over 'kont' praten, 'de kont van een bewoner', Dan geef ik daar feedback op: dat doen we zo niet. Dat doen we anders. Ik spreek hun daar wel op aan.
- Int: Geef je ook nog feedback in andere zin dan op verkeerd woordgebruik?
- Jan: Ja, als ze niet op woorden kunnen komen of niet zo goed bepaalde zinnen kunnen formuleren. Dus als hulpvrager niet goed daaruit komen. (bedoeld wordt in een rollenspel, MvK) Nou dan moet je ze ook helpen daarin.
- Int: Dat lukt goed?
- Jan: Ja hoor. Daar moet je geduld en tijd voor nemen. Het kost ons wat meer tijd. Maar ja, dan maar iets minder van de lesstof. Je moet wel individuen de aandacht geven, vind ik wel belangrijk. Het is beter dat ze de helft begrepen hebben en de klas uitgaan dan dat ik mijn programma heb afgedraaid en iemand zegt: ik snap er helemaal niets van. (interview docent *skills* Jan:9)
- Wilma: Ja, ik verbeter niet op 'hun' en 'hen'. Dat doe ik bij mijn zoon wel maar, dat doe ik niet bij deze studenten. Ik verbeter wel op verkeerd taalgebruik. Dus bijvoorbeeld: Ja, toen heb ik hij zijn kop gewassen. Nee, je hebt zijn hoofd gewassen. Dat zou ik verbeteren, geen hen/hun ... die/dat. (...) Ik maak een scheiding tussen wat je hoort te weten voor dit vak, om dit vak uit te kunnen oefenen en wat ik wil dat mijn zoon spreekt. Daar verwacht ik wel van, dat hij weet dat het 'hun' auto is en niet 'hen' auto. En ik ga naar 'hen' toe. (interview docent *skills* Wilma:8)

De docenten geven feedback als het mondeling taalgebruik niet netjes is of wanneer een student niet weet hoe hij iets moet zeggen. Zij corrigeren niet op grammaticale fouten. Dit kan worden gezien als een voorbeeld van hun gedeelde professionele *tacit knowledge*. Wilma zegt dat ze een scheiding maakt tussen wat je hoort te weten voor het vak en wat ze wil dat haar zoon spreekt. Dat betekent dat correct taalgebruik in de zin van ‘passend’ of ‘netjes’ van belang is in de beroepspraktijk van de zorg en grammaticale correctheid niet. Daarmee behoort dat laatste aspect ook niet tot haar vakinhoudelijk *concern*. Daarnaast illustreert haar uitspraak het beeld dat zij van de studenten en hun toekomstige beroep heeft: zij vormen een groep voor wie grammaticaal correct taalgebruik niet van belang is en van wie je dat dus ook niet hoeft te eisen. Dat ze aangeeft haar zoon wel te corrigeren, reflecteert een wij-zij-denken op dit punt. Dit verschil in denken kan worden verklaard vanuit een verschil tussen attitudes en *beliefs* (Mathijssen, 2006; Pajares, 1992). Wilma’s attitude ten aanzien van grammaticaal correct taalgebruik door haar kind is niet bepalend voor de eisen die ze in dat opzicht stelt aan haar studenten.

Het belang van grammaticale correctheid in de beroepspraktijk van de zorg is ook aan de orde geweest in de interviews en Irene zegt daar het volgende over:

Nee, als jij het maar duidelijk weet te maken, of dat nou in het Latijn is of in het Engels. Als jij het maar duidelijk weet te maken, als er iets aan de hand is. Dat is het belangrijkste. Dat merk je als iemand die slecht Nederlands praat, met een arts gaat spreken. Dat hij het gewoon heel rustig doet en dat hij goed probeert te argumenteren. Dat hij vaak béter zijn best doet om het duidelijk te maken, dan iemand die de taal beheerst. Dat is mijn ervaring. (docent vaktheorie Irene:6)

Irene geeft aan dat het in de beroepspraktijk van de zorg niet belangrijk is hoe een boodschap wordt geformuleerd, maar óf de boodschap overkomt. Haar ervaring is dat iemand die het Nederlands minder goed beheerst, vaak beter zijn of haar best doet om duidelijk te maken wat er aan de hand is, dan iemand die goed Nederlands spreekt. Wilma merkt het volgende op over de rapporten in de beroepspraktijk van de zorg in de tijd dat zij daar werkzaam was.

Wilma: Ik vond het schandalig hoe sommige rapporten eruit zagen. Gewoon officiële rapporten. Heel slecht en dan heb ik het niet over d-t hoor, dan heb ik het echt over zinsopbouw waar helemaal niets van klopte, dat soort dingen. (interview docent *skills* Wilma:8)

Volgens de vakdocenten speelt grammaticale correctheid geen belangrijke rol in de beroepspraktijk van de zorg, noch in mondeling noch in schriftelijk taalgebruik. De vraag is welk belang zij in dat verband hechten hun eigen taalgebruik. In de vragenlijst voor docenten staat de volgende stelling met betrekking tot de mondelinge en schriftelijke taalbeheersing van docenten:

Tabel 9.7: Reacties van vakdocenten op de stelling over beheersing van het Nederlands door vakdocenten

	oneens	1	2	3	4	5	eens
Een vakdocent moet een uitstekende mondelinge en schriftelijke beheersing hebben van het Nederlands.					Irene Jan	Wilma	



Van de drie vakdocenten is alleen Wilma het zonder voorbehoud eens met de stelling. Haar reactie is in overeenstemming met het feit dat zij ook wil dat haar zoon foutloos Nederlands spreekt. De docenten lichten hun standpunt toe in de interviews.

Het moet gewoon wel goed zijn, maar het hoeft niet uitstekend te zijn. Ik heb liever dat het wat minder is, maar dat je wat je goed kan, ook goed over weet te brengen. Maar het hoeft geen hoog niveau te zijn. Ze (de studenten, MvK) hoeven niet academisch te worden. Nee, gewoon Helpende niveau 2 en op dat niveau moet het gewoon goed zijn. Maar ze hoeven niet dat uitstekende. Als ze maar wel het mbo-niveau goed beheersen. (interview docent vaktheorie Irene:3)

Int: De taalbeheersing van docenten moet goed zijn, vind jij.

Jan: Ja kijk, niemand is perfect, maar ik vind wel dat je je goed verstaanbaar moet maken, goed onderbouwd dingen kunnen zeggen. We hebben bijvoorbeeld nu een docent in een andere vestiging en daar klagen leerlingen over. Ze begrijpen hem niet. Hij is een Marokkaan. En ja, hij gebruikt heel moeilijke woorden. Dat vind ik dus niet kunnen.

Int: En schriftelijke taalbeheersing?

Jan: Jazeker. Ik vind dat je een goed verslag de deur uit moet kunnen doen naar praktijk-instellingen. Een goede beoordeling kunnen schrijven voor een leerling; resultaten-brieven moet je schrijven. Als coach heb je al dat soort taken. (interview docent *skills* Jan:8)

Wilma: Ik vind dat je als docent in ieder geval ABN moet kunnen spreken en schrijven. Dat je je woordkeus aanpast aan het niveau, aan de groep dat is een ander ding. Maar voor de rest vind ik dat jij als docent wel moet zeggen van: wij gaan naar hen toe, en niet: wij gaan naar hun toe.

Int: En is dat ook zo als je naar je collega's kijkt?

Wilma: {lacht} Nee, helaas niet. (interview docent *skills* Wilma:8)

Wilma vindt grammaticaal correct Nederlands een vereiste voor docenten, maar geeft aan dat niet al haar collega's aan die standaard voldoen. Voor Irene heeft correctheid geen prioriteit. Dat komt ook naar voren in de samenvattingen die zij uitdeelt. Die bevatten vaak meerdere spelfouten. Ook is er niet altijd sprake van een overzichtelijke structuur en consistente formuleringen. Figuur 9.4 is een fragment van een samenvatting van Irene bij een les over spijsvertering en voedingsgewoonten.

### Activiteit 3

#### Spijsvertering en voedingsgewoonten

##### Verloop van het spijsverteringskanaal:

- **Mond:** Het voedsel wordt hier gemalen en gemengd door de tong met speeksel die tijdens het kouden vrij komen uit de speekselklieren.
- **Slokdam:** Vervoerd het gemalen voedsel via samentrekkingen (=peristaltiek) naar de maag
- **Maag:** Elastische zak aan de binnenkant bedekt met een slijmvlies.  
Slaat voedsel op ( maag is na 2à3 uur weer leeg)  
Kneet het voedsel  
Eiwitsplitsing door toevoeging van spijsverteringssappen  
Bacteriën doden die in het voedsel zitten. Dit gebeurt d.m.v maagzuren

Figuur 9.4: Fragment samenvatting bij een les vaktheorie over spijsvertering en voedingsgewoonten

Het is mogelijk dat de spelfouten voortkomen uit nonchalance. In ieder geval illustreren ze dat het niet vanzelfsprekend is dat een docent correcte teksten verspreidt. Er zijn ook aanwijzingen dat Irene niet zo sterk in haar schoenen staat wat betreft grammaticale kennis van het Nederlands. Op 25 januari 2007 woont ze de laatste tien minuten van een les Nederlands bij, omdat ze na afloop van de les toetsen aan de studenten wil uitdelen. In de les worden onderwerp, werkwoordelijk gezegde en koppelwerkwoorden behandeld. Irene zegt na de les tegen de onderzoeker dat ze Nederlands moeilijk vindt.

Na de les zei Irene tegen mij (de onderzoeker, MvK): 'Ik begrijp dat dit lastig is voor de leerlingen. Ik heb dit zelf vroeger ook niet gehad op school. Wat is Nederlands toch moeilijk. Ik vraag me trouwens wel af of ze dit wel moeten weten.' (logboek 25-1-2007)

Deze opmerking laat zien dat Irene zelf onzeker is over haar grammaticale kennis van het Nederlands. Dat kan mede verklaren waarom zij aan haar studenten geen eisen stelt wat betreft grammaticale correctheid en daar ook voor vakdocenten niet zo aan hecht.

Samenvattend betekent dit dat deze drie vakdocenten zeggen geen belang te hechten aan grammaticaal correct taalgebruik als het gaat om hun studenten. Zij baseren zich daarbij op hun beeld van mondeling en schriftelijk taalgebruik in de beroepspraktijk van de Helpende Zorg. Ze hechten wel aan correct taalgebruik in de zin van 'nette' formuleringen en zeggen ook dat ze daarop corigeren. Daarnaast is hun beeld van het niveau van de studenten bepalend voor de lage eisen die ze stellen (aan taalvaardigheid). Dat hangt enerzijds samen met de opvatting dat een Helpende Zorg in het algemeen op een betrekkelijk laag niveau functioneert. Anderzijds heeft het te maken met de taalvaardigheid van studenten die nog in ontwikkeling is, waardoor de individuele verschillen in cognitieve capaciteiten voor de docenten minder zichtbaar zijn. In meertalige groepen hebben docenten vaak lage verwachtingen van hun leerders (Hajer, 2003).

In de notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College' (Hollandia, 2003:12) wordt gesproken van taalgericht vakonderwijs, een didactische benadering met een nadrukkelijke rol voor vakdocenten in de taalontwikkeling van studenten. De vraag hoe de betrokken docenten denken over die rol, is al kort aan de orde geweest in hoofdstuk 5 (zie tabel 5.5). Irene en Jan vinden het onderwijzen van Nederlands vooral de taak van een docent Nederlands en zijn het volledig oneens met de stelling dat elke docent die rol heeft; voor Wilma geldt het tegenovergestelde. Evenals Wilma is Jan wel van mening dat Nederlands een doel moet zijn in alle lessen. Jans reactie op deze stelling lijkt in tegenspraak met het feit dat hij niet van mening is dat elke docent ook docent Nederlands is. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat hij zichzelf toch vooral als vakdocent ziet en bij de rol van docent Nederlands een heel ander beeld heeft. Irene zegt in dit verband desgevraagd het volgende:

- Int: Vind je dat jij als vakdocent een rol hebt in het verbeteren of verder ontwikkelen van het Nederlands?
- Irene: (stilte, MvK) Dat is niet mijn prioriteit, mijn taak. Ik vind het moeilijk ... (ze praat langzaam en nadenkend, MvK) om mensen daarop aan te spreken. Soms doe je het wel. Er waren een paar mensen die hadden echt – dat merkte ik ook aan de

toetsen – heel veel moeite met dat Nederlands. Maar daar zal ik ze nooit klassikaal op aanspreken. Dat is zó vervelend. (interview docent vaktheorie Irene:2)

Het verbeteren van Nederlands interpreteert Irene hier als ‘corrigeren’. Lyster (2007: 137) spreekt in dit kader van een *common sense approach* van docenten, die koste wat kost hun studenten niet willen onderbreken om ze correctieve feedback op hun output te geven. Irene motiveert haar handelen vanuit een pedagogisch *concern* (Beijaard *et al.*, 2000): het is vervelend voor mensen als je ze confronteert met iets wat ze niet beheersen. Irene geeft in de vragenlijst aan dat ze alert is op mogelijke taalproblemen en licht dat in het interview als volgt toe:

Int: Je geeft aan dat je in de lessen alert bent op mogelijke taalproblemen.

Irene: Ja, het lijkt me als ik mooie Latijnse woorden ga gebruiken, dat het te moeilijk wordt. Dus ik probeer het zo simpel mogelijk te houden. Omdat ik een doel wil bereiken: goede collega's. Dus ik probeer me een beetje naar hun niveau te ... Ik probeer een beetje hun taal te spreken.

Int: En wat betekent dat, behalve geen Latijnse woorden gebruiken?

Irene: Het taalgebruik zo simpel en duidelijk mogelijk te houden. Ik probeer het zo duidelijk mogelijk te laten zijn. (interview docent vaktheorie Irene:8)

Deze gedachtegang dat vereenvoudiging van taalgebruik de oplossing zou zijn voor het vastlopen van veel leerlingen in meertalige klassen in het reguliere vak- en beroepsonderwijs, is opgekomen in de jaren tachtig van de twintigste eeuw. Zo wordt in die periode onder meer lesmateriaal voor vaklessen herschreven of nieuw ontwikkeld met als doel de vaktaal in leermiddelen begrijpelijker te maken (Steinert, 1991). Wanneer docenten in hun dagelijkse praktijk eenzijdig gericht zijn op vereenvoudiging van het taalaanbod, bestaat het risico dat de taalontwikkeling van studenten op de langere termijn in een neerwaartse spiraal terechtkomt (Riteco, 2006).

Jan zegt dat veel studenten het Nederlands slecht beheersen en vindt eigenlijk dat het probleem bij de vooropleiding moet worden opgelost:

Int: Heb je een beeld van de taalvaardigheid van de studenten in deze groep?

Jan: Ja, dat heb ik. Slecht Nederlands. Schriftelijk en mondeling.

Int: Beide?

Jan: Ja. Op een paar uitzonderingen na dan. Maar ik vond het grootste gedeelte, ja slecht Nederlands.

Int: En wat zouden we daar als opleiding aan kunnen doen?

Jan: Ja, wat zouden we eraan kunnen doen? Ik vind dat moeilijk hoor. Ik denk dat ze wat meer onderbouwd hier op school moeten komen. Voordat ze de opleiding starten, dan moeten ze het beter beheersen. Nou ja, aan de andere kant denk ik dat je hier natuurlijk heel veel op school leert door juist Nederlands te praten en door het te horen. Ik vind het moeilijk. Maar goed, ja ik ken de doelgroep dus ik weet dat het altijd heel magertjes is, het niveau van het Nederlands, zeker bij de allochtone cursisten. En dat was deze groep bijna helemaal. (interview docent *skills* Jan:5-6)

Jan zegt dat hij in zijn lessen rekeningen houdt met verschillen tussen studenten wat betreft taalvaardigheid Nederlands en licht dat als volgt toe:

Jan: Ja, door je taalgebruik denk ik. Bij deze groep bijvoorbeeld, dan moet ik heel simpel taalgebruik en heel simpele lesstof gebruiken. Niet met moeilijke termen gaan gooien. Dat vind ik vervelend, daar frustreer je iemand mee. Dat moet je niet doen. Want iemand heeft zijn beperkingen, dan moet je niet nog eens een keer expres

macht gaan uitoefenen door dure woorden te gebruiken. Nee, en ik help ze er ook mee als ze de toets krijgen. Dan zeg ik: lees goed door. Vaak begrijpen ze dingen niet en dan geef ik ook aan: denk hieraan of denk in die richting. (interview docent *skills* Jan:8)

Hier prevaleert eenzelfde bezorgdheid als geuit door Irene: het is frustrerend voor studenten als ze met moeilijke woorden geconfronteerd worden. Ook Jan reageert op het gegeven van anderstalige studenten met vereenvoudiging van zijn taalgebruik en de lesstof. Ander onderzoek laat eveneens zien dat docenten in het mbo ertoe neigen het taalaanbod te vereenvoudigen (Raaphorst, 2007; Riteco, 2006). Wanneer docenten echter vermijden dat taal een struikelblok vormt in de klas, verkleinen ze intussen ook de taalverwervingskansen (Hajer, 1996). Het concept taalgericht vakonderwijs pleit dan ook niet voor vereenvoudiging van het taalgebruik maar voor zorgvuldige ontwikkeling van vakbegrippen, met expliciete aandacht voor het actief gebruiken van de benodigde vaktaal.

Uit de opmerkingen van Irene en Jan komt opnieuw een beeld van de studenten naar voren van mensen met een laag ontwikkelingsniveau dat beperkingen oplegt. Jan geeft dan ook aan dat hij de studenten altijd helpt.

Jan: En de helpende hand, denk ik. Door te vragen: snap je het? Als je het niet snapt: gewoon zeggen. Wees daar eerlijk in, schaam je niet, zeg ik altijd. Hoe heb ik het uitgelegd? Vraag gewoon dingen, als je dingen niet snapt. Kom dingen vragen. Als je niets vraagt, is dat dommer dan dat je achteraf zegt: ik heb het niet begrepen. Maar dan merk je nog bij toetsing dat ze het toch nog niet goed begrepen hebben. Toch nog niet duidelijk of zo. En bij zo'n toets kan je natuurlijk heel duidelijk sturen nog, sturing geven. (bij een *skillstoets* gaat het om het tonen van praktische vaardigheden, MvK) Bij een schriftelijke toets is dat vaak moeilijker. En dan met heel slecht Nederlands, dan heb ik soms zoiets van: ja, ik denk dat ze dát daarmee bedoelt. Daar ben ik maar flexibel in hoor, want ik weet hoe iemand met theorie is geweest die vijf weken. En dan denk ik: ja ik kan onvoldoende geven op het Nederlands, maar dat vind ik dan onzin. Tenzij ik het helemaal niet begrijp, maar dan roep ik iemand. Dan zeg ik: wil je me een mondelinge toelichting geven? Ik kan dit zo niet beoordelen. Dan vraag ik mondelinge toelichting. (interview docent *skills* Jan:5-6)

Jans opmerkingen over de toetsen bevestigen de eerdere constatering dat schrijfvaardigheid een hoofdzakelijk instrumentele functie heeft. Evenals Irene vindt hij het voldoende als hij begrijpt wat er wordt bedoeld.

In tegenstelling tot haar collega's Irene en Jan, vindt docent Wilma dat zij een rol heeft in de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands van studenten:

Int: Heb jij als vakdocent daar zelf nog een rol in? In het leren van dat Nederlands?  
 Wilma: Ja, absoluut, ja.  
 Int: En hoever gaat dat?  
 Wilma: Dat gaat zover dat ik wel zoek naar een synoniem van iets. Dat ik wel probeer om een woord of iets anders duidelijk te maken, maar dat ik geen babytaal ga praten met ze. En dat het ook over vaktaal gaat. Dat ik niet van plan ben om taal te gebruiken om het alleen maar begrijpelijker voor ze te maken. Nee, ik denk dat je de vaktaal moet gebruiken. Dat je uit moet leggen wat het betekent maar dat je ook moet verwachten dat zij de vaktaal begrijpen. Er zijn een aantal vaste afspraken daarover. Ja, en dat moet je snappen. En dan vind ik dat dat mijn taak is, onder andere hoor, om dat duidelijk te maken. (interview docent *skills* Wilma:7)

Wilma pleit niet zoals haar collega's voor versimpeling van de lesstof, maar benadrukt het belang van vaktaal. De reacties van Irene en Jan op het gegeven van een meer-talige klas komen overeen met de gegevens uit een onderzoek in wiskundelessen in het voortgezet onderwijs waarin wordt geconcludeerd dat docenten allochtone leerlingen willen helpen bij het doorlopen van het leerproces en hun uiterste best doen om eventuele problemen te voorkomen. Dat blijkt onder meer uit het feit dat docenten accommodatiegedrag ten aanzien van allochtone leerlingen vertonen. De eisen die aan allochtone leerlingen gesteld worden met betrekking tot taal zijn vaak milder dan de eisen die aan autochtone leerlingen gesteld worden. Zo wordt een kromme formulering van een allochtone leerling vaak geaccepteerd wanneer de docent de indruk heeft dat de leerling het goed bedoelt (Van den Boer, 2003:228).

Uit het voorgaande blijkt dat Nederlands een minder grote rol speelt in het inhoudelijk *concern* van de vakdocenten. Dat geldt het sterkst voor Irene, maar ook voor Jan en Wilma. De vraag is wat voor deze vakdocenten prevaleert in hun rolopvatting. De drie vakdocenten hebben een jarenlange ervaring in de beroepspraktijk van de zorg; Irene werkt nog steeds als oproepkracht. In de analyse van de sleutel-episode in paragraaf 9.3 is geconstateerd dat zij vooral het belang van inlevingsvermogen en betrokkenheid probeert over te brengen. Dat blijkt ook uit de volgende notitie in het logboek.

Na afloop van de les vandaag vertelt docent vaktheorie Irene dat ze de lessen wil koppelen aan de praktijkervaringen van studenten. Ze zegt dat de theorie niet zo belangrijk is. Ze noemt het voorbeeld van de REM-slaap en vindt het niet zo belangrijk dat studenten weten of er sprake is van REM-slaap of niet. Het gaat erom dat ze de zorgvrager goed kunnen opvangen. (genoteerd in logboek 1-2-2007)

In de interviews met de docenten is gevraagd wat zij het belangrijkste vinden om deze studenten te leren. Irene en Jan zeggen daar het volgende op:

Irene: Ik wil straks goede collega's om me heen hebben. Op hun niveau. En op die manier wil ik de handvatten die ik als docent geleerd heb, gebruiken. En zo wil ik de stof proberen over te brengen. (...) Kijken naar de patiënt. Kijken naar iedere, individuele zorgvrager. En zorg dat je op de hógte bent, voordat je naar iemand toegaat. Dus léés het dossier. (interview docent vaktheorie Irene:1-2)

Jan: Ik vind beroepshouding heel belangrijk. Van: hoe pas je het toe in de praktijk? Maar ook de vaardigheden, kennis van vaardigheden vind ik belangrijk. Want je kan wel een hele goede beroepshouding hebben, keurig naar een zorgvrager zijn, maar als je niet weet hoe je iemand moet wassen of niet weet hoe je iemand goed naar het toilet kan helpen. Dus het is beide eigenlijk wat ze moeten aanleren. (interview docent *skills* Jan:1)

Uit deze uitspraken blijkt dat de docenten gefocust zijn op de praktijk van het beroep waarvoor zij de studenten opleiden. De volgende uitspraken laten zien dat zij kennis van de praktijk in de zorg beschouwen als de belangrijkste benodigde kwaliteit in hun docentschap.

Int: En welke kwaliteiten heeft een docent hier nodig?

Jan: Ik vind dat je zelf kennis moet hebben van zorg. Ik vind dat je zelf in een instelling gewerkt moet hebben met ouderen om goed les te kunnen geven. (interview docent *skills* Jan:3)

- Wilma: Ik vind dat je uit de zorg moet komen om dit vak te kunnen geven als les. Dat vind ik wel. Dat je praktische onderbouwing hebt. Dat je praktische ervaring hebt.
- Int: En waarom is dat belangrijk?
- Wilma: Omdat het voor mij als persoon belangrijk is, omdat ik dus zo'n doener ben, weet je wel, dat ik leer uit ervaring. En dat ik me bij theorie niet zoveel kan voorstellen. En omdat ik weet dat ik niet de enige ben en omdat ik weet dat er heel veel, zeker op dit niveau, mensen zitten die vooral dóen, al doende leren. Ik vind dat je met praktijkvoorbeelden zóveel verder komt. Dat dan zóveel sneller dat kwartje valt dan wanneer je uit een boek de theorie voor gaat lezen. (interview docent *skills* Wilma:3)

De vakdocenten zijn alle drie als zij-instromers in het onderwijs terechtgekomen. De kern van hun inhoudelijke expertise (Beijaard *et al.*, 2000) is hun kennis van de beroepspraktijk in de zorgsector. Het is hoofdzakelijk die eigen praktijkkennis en -ervaring die ze willen overdragen aan de studenten. De volgende uitspraken van Wilma en Irene laten zien dat theorie en schriftelijke vaardigheden voor hen daarbij een ondergeschikte rol spelen.

Nee, theorie is voor mij niet het belangrijkste. Ook omdat ik zelf als leerling mijn kennis opgedaan heb tijdens het werken. Daar heb ik de meeste kennis opgedaan. Ik ben niet theoretisch. Ik ben niet cognitief heel goed, hoor. Ik moet het hebben van zien en horen en meemaken. Daar moet ik het van hebben. En dat is ook mijn valkuil natuurlijk ook hier. Daar moet ik voor uitkijken. Dat ik niet denk dat ze allemaal zo zijn. Er zitten natuurlijk ook wel studenten tussen die wel juist dat stukje cognitieve aangesproken willen hebben. (interview docent *skills* Wilma:2)

- Int: Ik heb bijvoorbeeld ook gezien dat je samenvattingen uitdeelde.
- Irene: Ja, omdat ik vaak zie: zodra je gaat schrijven dan gaan ze pennen, maar dan horen ze niet meer wat je zegt. Dan kan ik ze niet goed, tenminste dat is mijn ervaring, dan kan ik ze niet goed bereiken. Ik heb liever dat we gaan discussiëren en bewust worden van: waar ben je nou mee bezig en waar ga je naartoe? Met hun inbreng. Van: wat doen jullie in de praktijk en dit is de stof die je aangereikt krijgt. Geef eens voorbeelden uit de praktijk. (interview docent vaktheorie Irene:3)

Wilma spreekt over de valkuil dat ze niet alle studenten over een kam moet scheren. Ook Irene geeft blijk van nadenken over haar eigen rol als docent (Schön, 1983). Na de les vaktheorie van 1 februari 2007 laat zij de studenten een evaluatieformulier invullen met de motivatie dat ze op deze school beginnend docent is en wil inspelen op de studenten. Het formulier bevat de volgende vragen:

- Hoe hebben jullie deze les ervaren? (leuk/niet leuk/zinvol/niet zinvol) Waarom vond je dat?
- Welk onderdeel van de les vond je goed? Waarom vond je dat?
- Welk onderdeel van de les vond je slecht? Waarom vond je dat?
- Hoe kwam ik als docent over? (duidelijk/onduidelijk) Wat was er duidelijk/onduidelijk?
- Wat voor een activiteit zou jij graag in een les willen zien en waarom?

De elf studenten die het formulier hebben ingevuld, zijn unaniem positief in hun oordeel over de les. Ook vinden ze allemaal dat Irene goed uitlegt en duidelijk overkomt. Deze reacties leveren voor Irene geen input op om haar lessen anders in te richten.

Naast inhoudelijke doelen maken ook pedagogische *concerns* nadrukkelijk deel uit van de roloppvatting van deze docenten. In het voorgaande is al besproken dat ze de studenten niet te zwaar willen belasten. Onderstaande uitspraken illustreren dat ze

ook het begeleiden en mentaal weerbaar maken van deze studenten als een belangrijk doel in hun werk beschouwen.

Jan: Speciaal voor niveau 1 en 2. (...) een stuk begeleiding want dat hebben heel veel mensen gewoon heel erg nodig.

Int: Waar heb je het dan bijvoorbeeld over?

Jan: Nou ja, sociale begeleiding. Hoe pak je bepaalde dingen aan? Ondersteuning bij privéproblemen, doorverwijzen. Hopelijk dat ze een professionele hulptraining kunnen krijgen daardoor. Ja, voor mij is belangrijk dat school voor hun iets heel geborgens en veilig is. Dat moet de school bieden. Dat zie je dan vaak wel gebeuren. Dat ze thuis een vervelende situatie hebben, dat ze op school iets hebben van: nou ik vind het fijn om naar school te komen want dan is er aandacht en steun. (interview docent *skills* Jan:1)

Wilma: Ik heb veel meer het idee dat ik wat voor ze kan betekenen dan bij niveau 3 en 4. En wat ik hen ook mee wil geven en waar ik ook inderdaad altijd om zit te zeuren is van: wees trots op dat wat je hebt, wat je bereikt. Niveau 2, zonder jullie kunnen niveau 4 en 5 (hbo-niveau, MvK) helemaal niks doen. Dus besef dat. Ja, dat vind ik dan toch. Ik denk dat het stukje emotioneel en sociaal hier weer veel meer in meespeelt dan op niveau 3 en 4. Dat idee heb ik gewoon uit mijn eigen ervaring als leerling op niveau 3 als ziekenverzorgende en niveau 4 als verpleegkundige.

Int: En zie je dat ook als het belangrijkste dat je hen meegeeft?

Wilma: Dat is héél belangrijk.

Int: Wat is er nog meer belangrijk?

Wilma: Ogen openen. Ogen openen voor dingen die er te zien zijn. Verhalen die ik van ze hoor van de stages bijvoorbeeld. Hoe sommigen gewoon misbruikt worden en hoe ze daar over doen. Of dat ze zeggen: ja dat is nou eenmaal zo. Weet je wel. Daar wel onder elkaar over mopperen, maar geen idee hebben dat ze daar ook réchten hebben. Dat ze dus niet alleen de plicht hebben, maar ook rechten hebben. (interview docent *skills* Wilma:2)

In de lessen benadrukken de docenten ook regelmatig hoe belangrijk de rol van de Helpende Zorg is zoals de volgende woorden van docenten Irene en Wilma laten zien.

Jullie staan zó dicht bij die zorgvrager. Dichter dan iemand van niveau 3 of 4. En juist dat dicht er bij dat is zó belangrijk. (...) Jullie zijn juist zo belangrijk. Dat moet je niet onderschatten. Nee, dat meen ik echt. Ik kan niks zonder jullie als ik werk. (docent vaktheorie Irene, transcript audio-opname 11-1-2007)

Jullie werk is zó belangrijk. (docent *skills* Wilma, transcript audio-opname 12-1-2007)

Het is een belangrijk beroep. (...) Wij kúnnen wat voor de zorgvrager. Wij zijn Helpende voor de zorgvrager. (docent vaktheorie Irene, transcript audio-opname 18-1-2007)

Uit deze uitspraken blijkt opnieuw grote betrokkenheid van de docenten bij de zorgvrager. Daarnaast leveren zij met deze uitspraken een bijdrage aan het gevoel van eigenwaarde van de studenten waaraan het in hun perceptie ontbreekt. Dit bevestigt nogmaals het beeld dat de docenten hebben van de doelgroep: studenten met een laag ontwikkelingsniveau.

Concluderend kan worden vastgesteld dat de vakdocenten reageren op het gegeven van een meertalige klas met vereenvoudiging van de lesstof. Hun constatering dat het schriftelijk lesmateriaal te omvangrijk is en het taalgebruik te moeilijk, leidt ertoe dat

ze de studenten weinig zelfstandig laten lezen. Soms geven de docenten instructies die een beroep doen op schoolse, schriftelijke taalvaardigheid. Het is aannemelijk dat zij er zich onvoldoende van bewust zijn of de studenten hun instructies begrijpen en welke taalvaardigheid nodig is om er gevolg aan te geven. Verder zeggen de vakdocenten geen belang te hechten aan grammaticaal correct taalgebruik als het gaat om hun studenten. Zij baseren zich daarbij vooral op hun beeld van mondeling en schriftelijk taalgebruik in de beroepspraktijk van de Helpende Zorg, waar socio-culturele kennis belangrijker is dan linguïstische. Van de drie vakdocenten hecht Irene het minst aan linguïstische correctheid. Dit hangt mogelijk samen met onzekerheid over haar eigen grammaticale kennis.

Uit het voorgaande blijkt dat Nederlands een ondergeschikte rol speelt in het inhoudelijk *concern* van de vakdocenten. Zij zijn voornamelijk gefocust op het opleiden van de studenten tot goede beroepsbeoefenaars waarbij hun doelen gebaseerd zijn op de eigen kennis van de beroepspraktijk. De docenten beschouwen de beroepsgroep Helpenden Zorg, en daarmee ook de studenten, als mensen met een laag ontwikkelingsniveau. Verder zeggen ze de studenten niet lastig te willen vallen met moeilijke dingen zoals taal. Uit hun uitspraken komt dan ook een sterk pedagogisch *concern* naar voren waarbij de heterogeniteit van de groep uit het oog wordt verloren.

De beginnende docenten Wilma en Irene geven blijk van reflectie op hun eigen handelen, maar niet in relatie tot het onderwijzen van Nederlands. Dat heeft te maken met het ontbreken van de daarvoor benodigde kennisbasis (Van de Ven, 2009). Dat ze beschikken over onvoldoende kennis en didactische competenties om gelegenheden tot taalverwerving in hun lessen te benutten, is verklaarbaar. Ze zijn daar immers niet voor opgeleid of op geselecteerd.

## 9.5 Opvattingen van studenten over de vaklessen

In de vragenlijst zijn aan de studenten vragen voorgelegd over de lessen vaktheorie van docent Irene en de *skills*lessen van docenten Wilma en Jan. Tabel 9.8 laat de reacties van de studenten zien op de vragen hoe vaak zij de les vaktheorie en de *skills*les interessant vonden.

Tabel 9.8: Reacties van studenten op vragen naar lessen vaktheorie en *skills*

	nooit	1	2	3	4	5	altijd
Hoe vaak vind je de les vaktheorie interessant?			1	5	13	3	
Hoe vaak vind je de <i>skills</i> les interessant?				1	8	13	

Een gemiddelde score van 3.8 betekent dat de meeste studenten de vaklessen als interessant beoordelen. De *skills*lessen scoren met een gemiddelde van 4.5 aanzienlijk hoger. Tabel 9.9 toont de reacties van de studenten op de vragen hoeveel zij leerden in de les vaktheorie en de *skills*les.



Tabel 9.9: Reacties van studenten op vragen naar lessen vaktheorie en *skills*

	weinig	1	2	3	4	5	veel
Hoeveel leer je in de les vaktheorie?			1	7	7	7	
Hoeveel leer je in de <i>skills</i> les?					7	15	

Een gemiddelde score van 3.9 maakt duidelijk dat tweederde van de studenten vindt dat ze voldoende tot veel leren in de lessen vaktheorie. De *skills*lessen scoren bij deze vraag met een gemiddelde van 4.7 zeer hoog. Deze oordelen over de vaklessen zijn in overeenstemming met de positieve antwoorden op de evaluatieformulieren over de lessen van docent vaktheorie Wilma.

In de interviews is aan de studenten gevraagd wat voor hen het belangrijkste is om te leren in deze opleiding. Noura en Abena geven aan dat ze vooral Nederlands willen leren praten (interview studenten Noura en Abena:2). Noura en Abena zijn op dat moment respectievelijk circa vijf en vier jaar in Nederland. De reacties van andere studenten op de vraag wat zij het belangrijkste vinden om te leren in deze opleiding, hebben voornamelijk betrekking op het functioneren in de beroepspraktijk.

- Tuyet: Voor ons de handelingen in de praktijk en ook de theorie. Allebei zijn belangrijk. (interview studenten Tuyet en Sumalee:2)
- Berny: Met mensen omgaan. Ja, want ik heb niet echt geduld, dus genoeg eh, ja geduld hebben en mensen goed luisteren en helpen. (interview student Berny:2)
- Annelies: Hoe je met de zorgvrager om moet gaan. Dat vind ik het allerbelangrijkste. (interview student Annelies:2)
- Karima: Dat je je werk goed kan uitvoeren. (interview studenten Karima en Anansa:2)
- Bintha: Ik vind leuk voor mensen te helpen. En daar op de stage. (interview studenten Bintha en Anita:2)
- Daya: Nou, wat er nou gewoon verwacht van je wordt en zo. Wat jouw taken nou zijn en zo, wat je eigenlijk moet doen en ook wat je kan verwachten zoals bepaalde ziektes en zo. (interview studenten Shabnam en Daya:2)
- Khadija: Ja, gewoon hoe ik met mensen omgaat en hoe kan ik iemand helpen. (interview student Khadija:2-3)

Praktijkhandelingen uitvoeren en het omgaan met mensen noemen de meeste studenten als het belangrijkste dat zij willen leren in deze opleiding. Zoals in de voorgaande paragraaf is besproken, is het inhoudelijk *concern* van docenten ook in belangrijke mate gefocust op het goed functioneren in de beroepspraktijk. Op de vraag wanneer iemand voor hen een goede docent is, zeggen studenten onder meer het volgende.

- Sumalee: Ze moeten goed voorbereiden voordat we naar de les gaan.  
 Int: Goed voorbereiden, en wat is nog meer belangrijk?  
 Tuyet: Ervaringen.  
 Int: Veel ervaring hebben  
 Tuyet: In de zorg. Wij leren van de praktijk.  
 Sumalee: En goed proberen uitleggen, niet zo moeilijk die ... iedereen kan begrijpen, weet je.

- Int: En doen docenten dat?  
 Tuyet: Ja. (interview studenten Tuyet en Sumalee:3-4)
- Gregoros: Je moet de docent kunnen vragen als je iets niet begrijpt, mag altijd bij mij komen, Dat is mijn kamer of ik heb altijd, ja meestal tijd voor een student die een probleem heeft met de les. Nou ja, niet zo lang tijd, maar een paar minuutje.
- Bonita: Ik vind zelf bijvoorbeeld Jan. Voor mij is het heel goed. Sonja is te goed voor mij. (Bonita heeft op de vragenlijst ingevuld coach Sonja is super! MvK) Ja, is te goed. Zij is bezig met jou. Wat moet je verbeteren? Hoe gaat zij jou helpen? Ja, voor mij is super. Irene is ook goed. Wij hebben Irene niet zo lang geleden maar is ook goed. (interview studenten Gregoros en Bonita:4)

De studenten zijn evenals de docenten gericht op het functioneren in de beroepspraktijk. Daarnaast is het voor hen belangrijk dat er betrokkenheid is en ruimte om vragen te stellen. In de lessen is sprake van een klimaat waarin dat mogelijk is. Dat verklaart de hoge mate van tevredenheid van de studenten over de vaklessen: de lessen voldoen aan hun verwachtingen. Studenten waarderen waarschijnlijk de *skills*-lessen in hogere mate dan de lessen vaktheorie, omdat deze directer gerelateerd zijn aan de concrete beroepspraktijk.

Aan de studenten is ook de vraag voorgelegd hoeveel zij begrijpen van wat docenten zeggen in de vaklessen. Tabel 9.10 geeft een overzicht van de scores.

Tabel 9.10: Reacties van studenten op de vraag naar het begrijpen van docenten vaktheorie en *skills*

	weinig	1	2	3	4	5	(bijna) alles
Hoeveel begrijp je van wat de docent zegt in de les vaktheorie?			2	6	8	6	
Hoeveel begrijp je van wat de docent zegt in de <i>skills</i> les?				3	8	11	

De reacties laten gemiddelde scores zien van 3.8 voor de les vaktheorie en 4.4 voor de *skills*les. De spreiding van de scores betekent echter dat een deel van de studenten aangeeft ook veel niet te begrijpen van wat de docent zegt. Voor de les vaktheorie zijn dat acht studenten, tegenover drie voor de *skills*les. De verschillende achtergronden van de studenten, met name de verschillen in verblijfsduur in Nederland en vooropleiding, kunnen de spreiding in scores verklaren.

Elf studenten zeggen (bijna) alles te begrijpen in de *skills*les, tegenover zes studenten in de les vaktheorie. Studenten doen in de interviews de volgende uitspraken over de *skills*lessen.

- Int: Wat is voor jullie de beste manier om te leren?  
 Anita: Voor mij bijvoorbeeld de lessen van de skill. Zij zeg eerst wat moeten wij doen en dan praktisch. Zo kunnen wij leren.
- Bintha: En zij (*skills*docent Wilma, MvK) geeft altijd heel goeie voorbeeld. Jij kan veel meer leren van die soort les die bij de skill. Ja, ik vind heel leuk. Je ziet waar het gaat. (interview studenten Bintha en Anita:2)
- Sophie: Ja, Jan die was echt heel goed. Een goeie *skills*les.  
 Int: En waarom vond je het goed?

Sophie: Bij Jan hij zegt duidelijk, hij uitlegt. (Rosa beaamt, MvK) En bij skill je hebt een pop daar. Hij zegt: je moet dit doen, je moet dit doen, weet je. (...) Met Jan was echt je komt binnen: ja we gaan vandaag dit doen. Je gaat dit doen we gaan deze man, dit poppetje gewoon goed gewassen. Gewoon echt. Duidelijk wat moet je doen. (interview studenten Rosa en Sophie:2)

De *skills*lessen vinden plaats in een lokaal waar de beroepspraktijk wordt gesimuleerd. De studenten geven aan dat het leren in een dergelijke praktische situatie voor hen goed werkt. De docent legt eerst duidelijk uit en vervolgens wordt het gedemonstreerd. In de woorden van Bintha: 'Je ziet waar het gaat'.

Bij de vragen over de lessen in de vragenlijst is ruimte om aanvullende opmerkingen te maken. Vier studenten, Yasmine, Sumalee, Gregoros en Tuyet, schrijven iets op over de lessen vaktheorie. De opmerkingen van Sumalee en Gregoros hebben betrekking op respectievelijk de moeilijkheidsgraad van de toetsen en het voortdurend wisselende lesrooster (vragenlijsten studenten Sumalee en Gregoros:6). Student Tuyet vindt dat zij niet altijd voldoende geleerd heeft: 'Soms hebben wij paar lessen niet voldoende geleerd' (vragenlijst student Tuyet:6). Student Yasmine schrijft het volgende op met betrekking tot de lessen vaktheorie: 'Of dat nog de uitleg van de lessen nog bereid zijn om een goede structuur krijgen' (vragenlijst student Yasmine:6). Omdat het de onderzoeker niet duidelijk is wat Yasmine met deze opmerking bedoelt, vraagt zij in het interview om toelichting.

Yasmine: Ja, soms zie je het wordt gewoon algemeen en je kunt niet iets opschrijven of zo. Dat wil ik wel zeggen. Zeg maar, soms wordt gewoon mondeling geen schriftelijk. Zo, dan ik vind het best als ik iets kan opschrijven, of als ik zeg maar een conclusie krijgen van dit. Maar ja, soms lukt het wel en soms niet. Soms krijgen we wel een kleine eh wat eh ja criteria over iets of zo. Het lukt wel maar ...

Int: Maar wat zou de docent dan meer kunnen doen?

Yasmine: Algemeen wel die boeken nog leren en die paragrafen allemaal of iets ... want ja, die lessen worden gewoon algemeen. We krijgen die les, maar het is niet helemaal uitgebreid en zo. Dat vind ik ... ja ... want het is niet ... want misschien heb ik zo gewend op school, zeg maar vorig jaar of jaren later. Maar dit jaar, misschien heb ik iets gemist of zo. (...) Ik kan niet zeggen, ik heb te weinig ... Ja ik weet niet.

Int: Kun je een voorbeeld geven?

Yasmine: Ik ben gewend zo dat we krijgen huiswerk. En zeg maar een hoofdstuk te lezen en dan krijgen we, zeg maar, iets over ... ja ...

Int: Iets over dat hoofdstuk?

Yasmine: Ja, we weten wat in die hoofdstuk wat belangrijk, wat zijn die, zeg maar, die punten wat kunnen we doorgaan over die hoofdstuk. Maar dat heb ik niet. Zeg maar we hebben al ... misschien we gaan eerst naar hoofdstuk 3, dan pas naar hoofdstuk 1. Wordt niet zeg maar ...

Int: Niet systematisch.

Yasmine: Nee, zijn soms hoofdstukken we hebben niets over gelezen. Nee, ik weet niet. (interview student Yasmine:1)

Yasmine heeft moeite om haar mening duidelijk onder woorden te brengen. Uit haar reactie komt naar voren dat zij de relatie tussen de lessen en de leerstof in het boek mist. Ze heeft behoefte aan meer structuur in de lessen zodat ze de hoofdzaken kan opschrijven. Ze heeft het gevoel dat ze geen belangrijke dingen heeft geleerd. Even

later komt ze nogmaals terug op het feit dat er in de lessen te weinig aandacht is voor de schriftelijke stof.

Yasmine: Die boek heb ik de hele dag. Ja, ik lees wel die boek en zo, maar toch ... het is niet helemaal goed uitgelegd, vind ik.

Int: Er is meer nodig dan alleen het boek en dat moet de docent doen?

Yasmine: Ja, volgens mij wel. Want ik lees wel thuis ja, ik doe wel die opdrachten. Maar toch, ja ... Ik ben niet helemaal ... (interview student Yasmine:4)

Yasmine geeft aan dat ze zelf wel de stof in het boek doorwerkt, maar de aandacht ervoor in de les mist. In het voorgaande is al aan de orde geweest dat in de lessen vooral wordt gepraat en dat de schriftelijke leerstof in het boek een ondergeschikte rol speelt. Annelies kan het zelfs zonder boek. Op de vraag of het boek veel gebruikt wordt, zegt ze lachend het volgende:

Annelies: Ik heb zelf geen boek, dus ik moet het doen met het blokboek. En af en toe kijken bij anderen.

Int: Jij kunt het zonder boek doen, dus?

Annelies: Ja. (interview student Annelies:4)

Yasmine is de enige student die expliciet aangeeft dat ze er moeite mee heeft dat er in de lessen weinig aandacht is voor de leerstof in het boek. Op de vraag of ze de leerstof in de boeken begrijpen, zeggen de meeste studenten dat ze een woordenboek gebruiken of iemand in hun omgeving vragen als er een moeilijk woord staat.

Shabnam: Ik zoek het gewoon op.

Int: En is het dan ook duidelijk? Want je kunt wel iets opzoeken maar dan begrijp je het misschien nog niet.

Shabnam: Soms weet je het helemaal niet, ja. Ik schrijf het wel op maar toch vraag ik het iemand anders of zo. Maar precies zo, ja weet ik zelf ook niet.

Int: Dan weet je het nog niet helemaal precies?

Shabnam: Nee.

Int: En op school komt het dan niet terug?

Shabnam: Nou ... (aarzelend, MvK)

Daya: Ja, je kan het wel vragen.

Int: Maar dan moet je het zelf vragen?

Daya: Ja, dan moet je het zelf vragen.

Int: Wordt er op school veel aan moeilijke woorden gedaan?

Shabnam: Niet heel veel.

Int: Maar zou dat meer mogen zijn wat jullie betreft?

Daya: Nou, (aarzelend, MvK) voor mij hoeft het niet zo. (Shabnam beaamt, MvK) (interview studenten Shabnam en Daya:4)

In paragraaf 9.3 is geconstateerd dat het in de vaklessen ontbreekt aan structurele aandacht voor kernbegrippen. Aan de hand van de antwoorden in de *takehometoets* is geïllustreerd dat een essentieel abstract begrip als 'structuur' door veel studenten niet goed is geïnterpreteerd in relatie tot de context. De reacties van Shabnam en Daya maken aannemelijk dat zij niet zoveel vragen zullen stellen. Van den Boer (2003) stelt dat allochtone leerlingen weinig vragen stellen, waardoor problemen verborgen blijven. Moeilijkheden van allochtone leerlingen blijven onzichtbaar ten gevolge van het leergedrag van allochtone leerlingen en het onderwijsgedrag en de verwachtingen

van docenten. Haar conclusie luidt dan ook dat docenten en leerlingen zich vaker zouden moeten afvragen of ze echt begrijpen wat er wordt bedoeld.

In paragraaf 9.3 is ook besproken dat er in de vaklessen nauwelijks aandacht is voor een correct schriftbeeld van de behandelde vaktermen. Noura vertelt dat er op haar stage wel aandacht is voor haar schrijfvaardigheid.

- Noura: Ja, ik vraag altijd aan collega's: hoe schrijf ik die woord op?  
 Int: En leer je daarvan?  
 Noura: Jazeker, daar leer ik: hoe kan ik die woord opschrijven?  
 Int: En op school? Schrijf je op school?  
 Abena: Niet vaak. Dat vind ik niet leuk. (stellig; ze vindt het niet leuk dat ze maar weinig hoeft te schrijven op school, MvK)  
 Int: Waarom?  
 Abena: Ja bijvoorbeeld met de inburgering jij moest schrijven, maar hier niet. Hier wij schrijven niet veel. Alleen maar luisteren en dan spreken. Daar gaat het over.  
 Noura: Als je krijgt bijvoorbeeld alleen toets, theorietoets dan ken je ook schrijven.  
 Abena: Ja maar de toets, je schrijft niet veel. Kleine, kleine dingetje.  
 Noura: Dat is waar.  
 Int: Jij zegt: eigenlijk zouden we wat meer moeten schrijven.  
 Abena: Ja.  
 Noura: Ja zeker, dan kunnen we heel goed beter Nederlands. (interview studenten Noura en Abena:3)

Noura en Abena geven aan dat ze op school weinig schrijven en daardoor hun Nederlands niet genoeg verbeteren. Karima vertelt dat het schrijven door docenten ook niet wordt gestimuleerd:

- Karima: Nee, ik eerst ik schrijft. Als ik schrijf of netjes ingetypt dat zo. Toen heb ik van de coach gehoord dat hoeft niet, voor toets hoeft niet. Moet gewoon even mondeling doen. (interview studenten Karima en Anansa:4)

Wanneer er wel schriftelijke opdrachten worden gegeven, komen docenten daar niet altijd op terug, zo tonen de volgende reacties.

- Anita: Soms jij een opdracht maken. En als jij komt op school met de opdracht dan de docent deed niks, vraagt ook niet over die opdracht. Wat doe je dan? Nooit meer opdracht maken.  
 Bintha: En voor mij ook, voor de strenge docent, bijvoorbeeld wij krijgen opdrachten van de groep, verschillende groepen. Sommige cursisten soms zij weten niet waarom zij zijn op school. Zij doet die opdracht niet. Opdracht van zes of zeven cursisten dan twee of drie mensen doet. En die anderen doet niet en die docent zegt niks. Dat is die docent is niet streng. Als docent streng is, moet zéker weten dat die mensen doet die opdrachten samen. (interview studenten Bintha en Anita:3)

Het maakt volgens Bintha en Anita niet uit of je opdrachten wel of niet maakt. Dat leidt ertoe dat de animo om schriftelijke opdrachten te maken verdwijnt, zo zegt ook Gregoros:

- Gregoros: En dan zo zo als je opdrachten krijgt. Ja, ze geven ook een opdracht maar ze kijken er nooit naar. Ik heb ook opdrachten zoveel keer als huiswerk gemaakt, maar ze kijken nooit naar. Dan ga ik ook niet meer maken. Of ik lees het, maar ik doe het niet schriftelijk. (interview studenten Gregoros en Bonita:4)

Zoals ook Hajer (2003) constateert, passen de studenten zich aan de lage verwachtingen van de docenten aan; als er niet verwacht wordt dat zij schriftelijke opdrachten maken, doen ze dat ook niet. Gelegenheid om schrijfvaardigheid te oefenen blijft hierdoor onbenut. Er treedt een Pygmalioneffect op (Rosenthal & Jacobson, 1968). Er is sprake van homogenisering waarin geen hoge eisen aan taalvaardigheid worden gesteld. De lage verwachtingen die de docenten hebben van de taalvaardigheid Nederlands van alle studenten in deze groep, zijn van invloed op het onderwijsaanbod en het presteren van alle studenten.

## 9.6 De ideologieën van taalgericht vakonderwijs en van de scholing van docenten

In de jaren negentig van de twintigste eeuw komen er in het mbo taalbeleidsinitiatieven op gang die gericht zijn op de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs (zie o.a. Hajer, 1996; Hajer *et al.*, 2000) of een taalontwikkellende didactiek. In februari 2003 verschijnt de interne notitie 'Taalbeleid in het Hollandia College'. Ook deze notitie noemt taalgericht vakonderwijs als een van de manieren om de taalproblemen op het mbo het hoofd te bieden. In taalgericht vakonderwijs hebben vakdocenten een rol in de simultane ontwikkeling van vakinhouden en taal. Het uitgangspunt is dat taalverwerving wordt bevorderd door aandacht te besteden aan betekenissen. Niet de vorm of functie van taalelementen staat centraal, maar de betekenis van relevante inhouden. Bijbehorende condities voor (tweede)taalverwerving zijn: zorgen voor een begrijpelijk en rijk taalaanbod, gelegenheid tot mondelinge en schriftelijke taalproductie en feedback op inhoud en vorm van taaluitingen van studenten. Naast de term taalgericht vakonderwijs is er in diverse publicaties sprake van andere terminologieën. Zo wordt ook gesproken van taalontwikkellend onderwijs en met betrekking tot het mbo van taalontwikkellend beroeps- of vakonderwijs (Riteco, 2007; Taal is cruciaal, 2008). In alle gevallen is er sprake van een visie op taalontwikkeling met aandacht voor taal in alle lessen. Zo wordt taalontwikkellend vakonderwijs als volgt gekarakteriseerd:

Een deel van de taalontwikkeling vindt plaats in het vakinhoudelijke onderwijs: bij de ontwikkeling van vakkennis en tijdens de oefening voor het beroep. Het gaat om intensieve taalontwikkeling: veel en vaak doen. Bijvoorbeeld leesactiviteiten, schrijfactiviteiten en mondelinge activiteiten die in die lessen en bij die oefening – bijvoorbeeld in prestaties – plaats hebben. Taalontwikkellend vakonderwijs en taalstimulerende stageopdrachten helpen de taalvaardigheid alvast een eind op weg. (Taal is cruciaal, 2008:7)

Het in januari 2005 verschenen taalbeleidsplan voor het domein Mens en Maatschappij van het Hollandia College noemt als een van de aanbevelingen eveneens taalgericht vakonderwijs en taalactiverende didactiek. Vervolgens wordt aangegeven dat docenten daarin geschoold moeten worden (Hollandia, 2005a:10):

De didactiek moet gericht zijn op het vergroten van de taalvaardigheid (taalgericht vakonderwijs, taalactiverende didactiek).

Docenten moeten geschoold worden op het gebied van doelgericht taalonderwijs, taalgericht vakonderwijs, toetsing en studiemateriaal.

Taalverwervingsgerichte didactiek is traditioneel geen onderdeel van opleidingen voor leraren in niet-taalvakken. Wel is er in het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw sprake van toenemende aandacht voor de kwaliteit van leraren. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren heeft bekwaamheidseisen opgesteld die zijn opgenomen in de Wet op de Beroepen In het Onderwijs (Wet BIO) die op 1 augustus 2006 van kracht werd. Er zijn zeven competenties geformuleerd door vier beroepsrollen en vier situaties met elkaar in verband te brengen. Schematisch zijn deze als volgt weer te geven:

Tabel 9.11 Overzicht docentcompetenties (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel, 2005: 21)

	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk	Comp. 1	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7
Pedagogisch	Comp. 2			
Vakinhoudelijk en didactisch	Comp. 3			
Organisatorisch	Comp. 4			

Elke competentie is uitgewerkt in een omschrijving, een bekwaamheidseis en indicatoren waaruit de bekwaamheid kan blijken. Voor vakdocenten in het beroepsonderwijs zijn speciale indicatoren opgenomen met het oog op herkenbare praktijkgerichtheid (Bekwaamheidseisen vo/bve, 2004). Bij de interpersoonlijke, de pedagogische en de vakinhoudelijke en didactische competentie wordt kennis genoemd die te maken heeft met het omgaan met meertalige groepen. Voor de interpersoonlijke competentie is onder meer de volgende kennis geformuleerd (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel, 2005:6):

- 1 Hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van zijn leerlingen of deelnemers en in de praktijk of beroepspraktijk waar zij zich op voorbereiden, en
- 2 Hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent in het bijzonder de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten.

Een bijbehorende indicator luidt:

Hij houdt rekening met wat gebruikelijk is in de beroepspraktijk waar zij zich op voorbereiden en hij gebruikt ook voorbeelden uit de beroepspraktijk, bijvoorbeeld bij het bespreken van communicatie en omgangsvormen. (Bekwaamheidseisen vo/bve, 2004:3)

In deze bekwaamheidseisen ligt de nadruk niet op vakinhoud en didactiek; deze zijn samengevoegd in een competentie. Daaronder valt onder meer de volgende kennis:

Hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden. (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel, 2005:8)

Een bijbehorende indicator is de volgende:

Hij ontwerpt leeractiviteiten die in het perspectief van de loopbaan van de student betekenisvol zijn en waarin hij rekening houdt met het niveau van taalbeheersing van de student: zowel brede geïntegreerde opdrachten of projecten als smalle vakgerichte, zowel schoolgerelateerde als ook werkplekgerelateerde. (Bekwaamheidseisen vo/bve, 2004:9)

Het is onduidelijk wat hier moet worden verstaan onder ‘kennis van de invloed van taalbeheersing’. In combinatie met de toevoeging ‘hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden’, is een mogelijke interpretatie dat het taalgebruik niet te moeilijk moet zijn, omdat dat het leerproces van tweedetaalleerders zou bemoeilijken. Ook de formulering ‘waarin hij rekening houdt met het niveau van taalbeheersing van de student’, kan wijzen in de richting van vereenvoudiging. Kennis van een activerende taalgerichte didactiek, zoals bepleit in het kader van taalbeleid, wordt niet expliciet genoemd. Uit alle aangehaalde indicatoren spreekt de door de Tweede Kamer gewenste sterke gerichtheid op de beroepspraktijk.

Uit zorg over de kwaliteit van het leraarschap stelt toenmalig minister Plasterk van OCW in 2007 de Commissie Leraren in met als opdracht te adviseren over het lerarentekort en de kwaliteit van het leraarschap. De commissie wijst op het belang van meer nadruk op kennis en dan vooral vakdidactische kennis (en daaraan gerelateerde vaardigheden) in de lerarenopleidingen (LeerKracht!, 2007:59). Daarnaast stelt de commissie vast dat scholen nog maar weinig gebruik maken van de mogelijkheid tot het aanstellen van zij-instromende docenten (LeerKracht!, 2007:71). Het rapport gaat daarbij voorbij aan het feit dat er in het mbo wel frequent sprake is van zij-instroom.

In het discours over de kwaliteit van docenten krijgt ook hun taalvaardigheid aandacht. In 2001 geeft het Platform Onderwijs Nederlands (PON) van de Nederlandse Taalunie aan dat de taalvaardigheid van alle aankomende leraren in het basis-/primair en secundair/voortgezet onderwijs in alle schoolvakken en leer- en vormingsdomeinen om een bijzondere aanpak in de lerarenopleidingen vraagt. Het Comité van Ministers van de Nederlandse Taalunie onderschrijft de geuite zorg, wat in 2006 resulteert in een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen (Paus *et al.*, 2006). In lijn met de formulering van functionele taalvaardigheidsdoelen voor studenten in het Europees Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008; Raad van Europa, 2001) en daarvan afgeleide kaders zoals het Raamwerk Nederlands (Bohnen *et al.*, 2007), gaat het hier om functionele taalvaardigheidsdoelen. Binnen de bekwaamheidseisen in de Wet BIO en de bijbehorende indicatoren wordt nergens gerefereerd aan dergelijke taalcompetenties van docenten. In de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie zijn taalvaardigheden onderbelicht (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008).

Mede op advies van de Commissie Leraren (LeerKracht!, 2007) wordt toekomstige pabo-studenten een taaltoets afgenomen. In deze toetsen ligt de focus vooral op linguïstische kennis, dat wil zeggen het correct kunnen toepassen van spelling, interpunctie en (school)grammatica. Deze beperkte opvatting van taalvaardigheid Nederlands overheerst in de beeldvorming op alle niveaus van het onderwijs en de samenleving. Zo neemt (schriftelijke) taalvaardigheid Nederlands een marginale positie in binnen het pabo-curriculum (Smits, 2009). Dat zowel het onderwijs als de maatschappij veelvuldig een impliciet beroep doen op taalvaardigheid in een veel bredere zin (zoals geformuleerd in de verschillende referentiekaders) blijft buiten beschouwing.



## 9.7 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal welke rol Nederlands speelt in de vaklessen en met name in hoeverre er in deze lessen gelegenheid is tot verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands van studenten. Het onderwijzen en leren van Nederlands in de vaklessen is in dit hoofdstuk geanalyseerd vanuit verschillende invalshoeken: het ideologische, formele, geïnterpreteerde, operationele en ervaren curriculumdomein (Goodlad *et al.*, 1979) In paragraaf 9.2 zijn de eindtermen van de opleiding Helpende Zorg waaraan in de observatieperiode wordt gewerkt, besproken vanuit de invalshoek van taalvaardigheid Nederlands (het formele curriculum). In paragraaf 9.3 is de sleutepisode 'Zinnige tijdsbesteding' uit een vakles gepresenteerd en geanalyseerd in relatie tot andere vaklessen van andere vakdocenten (het operationele curriculum). In de paragrafen 9.4 en 9.5 zijn de oordelen behandeld die docenten en studenten hebben met betrekking tot (het onderwijzen en leren van Nederlands in) de vaklessen (het geïnterpreteerde en ervaren curriculum). In paragraaf 9.6 zijn het ideaal van taalgericht vakonderwijs en de scholing van docenten besproken (het ideologische curriculum). Paragraaf 9.7 geeft een samenvatting en bevat conclusies ten aanzien van Nederlands in de vaklessen. Tabel 9.12 bevat een overzicht van de uitkomsten vanuit de verschillende perspectieven die zijn gehanteerd. Bij het ideologische en formele domein is tussen haakjes aangegeven of het gaat om het nationale macroniveau en/of het niveau van het roc.

Tabel 9.12: Overzicht met betrekking tot Nederlands in de vaklessen

Curriculumdomein	Nederlands in de vaklessen
Ideologisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Taalgericht vakonderwijs/taalontwikkelen beroeps- of vakonderwijs en taalactiverende didactiek (macro/roc)</li> <li>– Referentieniveaus taal in bekwaamheidseisen van docenten (macro)</li> </ul>
Formeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Geen schriftelijke vaardigheden Nederlands in de eindtermen Helpende Zorg (macro)</li> <li>– Taalcompetenties van docenten en taalactiverende didactiek niet in de Wet BIO (macro)</li> <li>– Geen aandacht voor taalverwerving in het lesmateriaal (macro)</li> </ul>
Geïnterpreteerd	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inhoudelijk <i>concern</i>: de beroepspraktijk</li> <li>– Sterk pedagogisch <i>concern</i>: lage verwachtingen en homogenisering</li> <li>– Wel reflectie, maar niet op taalontwikkelen lesgeven</li> </ul>
Operationeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Veel traditioneel, klassikaal onderwijs: weinig talige interactie</li> <li>– Nauwelijks eisen gesteld aan lezen en schrijven, geen inzicht in talige eisen</li> <li>– Goede semantisering van concrete vaktaal</li> <li>– Onvoldoende semantisering van abstracte begrippen</li> </ul>
Ervaren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gericht op de beroepspraktijk</li> <li>– Aanpassing aan lage verwachtingen van de docenten</li> </ul>

Aan de hand van de sleutepisode is geïllustreerd dat kansen op taalontwikkeling in de vaklessen onvoldoende worden benut. Een eerste verklaring hiervoor is te vinden in het feit dat taalvaardigheid slechts in beperkte mate deel uitmaakt van het formele curriculum en dat het op dat gebied dan ook ontbreekt aan duidelijke doelen waaraan

moet worden gewerkt. De doelen zijn gericht op het functioneren in de beroepspraktijk waarin grammaticaal correct taalgebruik niet vereist is en schriftelijke vaardigheden nauwelijks een rol spelen. In de leermiddelen is daar dan ook geen aandacht voor. Bij tabel 9.12 dient te worden opgemerkt dat het lesmateriaal weliswaar is verzameld op het microniveau van de klas, maar hier is gepositioneerd op het landelijke macroniveau omdat de bevindingen daarop van toepassing zijn.

In de geobserveerde vaklessen worden veel klassengesprekken gehouden waarin weinig sprake is van echte talige interactie. De vakdocenten zijn veel zelf aan het woord en taalproductie door studenten blijft veelal beperkt tot het stellen van vragen en het geven van korte antwoorden. Het feit dat taalproductie niet waarneembaar door de vakdocenten wordt gestimuleerd en feedback op talige uitingen achterwege blijft, impliceert dat kansen op taalverwerving blijven liggen. In de geobserveerde vaklessen is weliswaar aandacht voor woordenschat, maar het ontbreekt aan een structurele aanpak van kernbegrippen. De vakdocenten beschikken onvoldoende over de specifieke kennis en vaardigheden die nodig zijn om abstracte vaktaal te semantiseren. Concrete vaktaal wordt met het oog op functionaliteit goed gesemantiseerd in de *skills*lessen, maar er is weinig aandacht voor het belang van het schriftbeeld in het kader van taalleren. Schrijven speelt in de geobserveerde vaklessen in zijn algemeenheid een ondergeschikte rol en datzelfde geldt voor lezen. Activiteiten die op deze deelvaardigheden zijn gericht, worden door de docenten eerder afgeremd dan gestimuleerd. Dit beeld dat uit de sleutepisode naar voren komt, wordt grotendeels bevestigd in eerder onderzoek naar vaklessen aan anderstaligen in het beroepsonderwijs (Raaphorst, 2007; Riteco, 2006) en beantwoordt ook aan de werkelijkheid die Hajer (2003) schetst. Tabel 9.13 geeft die werkelijkheid weer in relatie tot het wenselijke perspectief.

Tabel 9.13: Perspectief en werkelijkheid van kleurrijke gesprekken (Hajer, 2003:11)

Perspectief	Werkelijkheid
Gevarieerde interactievormen ook tussen leerlingen	Frontaal, klassikaal, weinig variatie, verschraling
Veel mondelinge inbreng van leerlingen klassikaal	Weinig leerlinginbreng
Gelijkwaardige inbreng, eigen kleur geven aan groepswerk	Zeer ongelijke status en inbreng in groepswerk
Individuele gesprekken: moment voor 'maatwerk'	Individuele gesprekken niet benut voor leerzame gesprekken
Actief schriftelijk formuleren	Zeer weinig schrijfpodrachten
Feedback op inhoud en vorm van formuleringen	Cijfers zijn feedback
Hoge verwachtingen	Leerlingen passen zich aan lage verwachtingen aan

Nederlands maakt geen deel uit van het inhoudelijk *concern* van de vakdocenten met uitzondering van aandacht voor gepast taalgebruik. Zij zijn voornamelijk gefocust op het opleiden van de studenten tot goede beroepsbeoefenaars. Honingh (2008)

spreekt in haar onderzoek naar opvattingen en gedrag van docenten in het mbo van een samenhang tussen docentcognities en de sector waarin docenten werkzaam zijn:

Docenten beschrijven dat hun opvattingen over onderwijs gerelateerd zijn aan de vakken die zij doceren en de branche waarbinnen zij werken. Docenten uit de sector gezondheidszorg, welzijn, sport en dienstverlening zetten uiteen dat de geringe mate van prestatiegerichtheid binnen hun sector voorkomt uit de moeite die docenten hebben met indicatoren en eisen van het KCE (Kwaliteitscentrum Examinering, MvK). Te weinig informatief en te weinig in aansluiting met de eisen die docenten zouden willen stellen. 'Door in te schatten of ik een student als collega in het veld zou willen hebben, heb ik een veel beter criterium in handen.' (Honingh, 2008:131)

De vakdocenten baseren hun doelen op de eigen kennis van de beroepspraktijk. Inlevingsvermogen en betrokkenheid bij de zorgvrager zijn dan belangrijker dan volledig begrip van abstracte vaktaalwoorden als 'zinvolle tijdsbesteding' of 'structuur'. In de beroepspraktijk is Nederlands niet meer dan een instrument om (hoofdzakelijk mondelinge) boodschappen over te brengen. In het contact met een zorgvrager kan non-verbale communicatie gesproken taal in belangrijke mate aanvullen of compenseren. De gerichtheid op de beroepspraktijk is ook terug te vinden in de bekwaamheidseisen die voor docenten in het beroepsonderwijs zijn geformuleerd. De positie van het Nederlands in de lessen is conform het formele curriculum van de opleiding Helpende Zorg.

De docenten associëren de beroepsgroep Helpenden Zorg, en daarmee ook de studenten, met een laag ontwikkelingsniveau. Uit hun uitspraken komt een sterk pedagogisch *concern* naar voren waarbij de heterogeniteit van de groep uit het oog wordt verloren. Deze homogenisering en lage verwachtingen hebben tot gevolg dat docenten geen hoge eisen aan de studenten stellen. Dat docenten zeggen studenten niet lastig te willen vallen met moeilijke taal, betekent dat de potenties van een aantal midden en hoger opgeleide studenten onvoldoende in beeld zijn.

De drie vakdocenten in deze casus zijn als zij-instromers nog niet zolang werkzaam in het mbo en hebben in dat kader nog weinig ervaring met tweedetaalleerders. De docenten geven wel blijk van reflectie op hun handelen (Schön, 1983), maar beschikken wat betreft 'taalontwikkelen lesgeven' niet over de daartoe benodigde kennis (Van de Ven, 2009). Zij hebben geen specifieke scholing gehad op het gebied van taalverwerving en daarop gebaseerde didactiek.

In de vaklessen zijn de studenten evenals de docenten gericht op het functioneren in de beroepspraktijk. Daarnaast vinden ze het belangrijk dat er voldoende gelegenheid is tot het stellen van vragen. Aan die verwachtingen beantwoorden de vaklessen en de meeste studenten oordelen dan ook positief over de vakdocenten en de inhoud van de lessen. Alleen Tuyet en Yasmine vinden dat zij niet voldoende leren, de overigen passen zich aan de lage verwachtingen van de docenten aan. De reacties van de studenten bevestigen dat er geen structurele aandacht voor essentiële woordenschat is en dat de schriftelijke vaardigheden in de vaklessen geen belangrijke rol spelen. De studenten ervaren dit niet zonder meer als gemiste kansen op taalverwerving, omdat ze het leren van Nederlands niet als een doel van de vaklessen zien. Daarnaast ervaren ze ook niet waar eventuele problemen liggen, omdat er geen groot beroep wordt gedaan op hun taalvaardigheid en er nauwelijks sprake is van eisen op dat gebied.

De vakdocenten in deze casus zijn niet alle drie bevoegd docent. Veel vakdocenten in het mbo zijn afkomstig uit de beroepspraktijk en hebben daarom een beperktere didactische achtergrond dan docenten die een voltijds lerarenopleiding hebben gevolgd. Daarnaast komt het voor dat de eigen opleidingsachtergrond niet hoger is dan mbo-niveau 3 of 4. Ook zijn zij niet allemaal even zeker over hun eigen linguïstische kennis. De roep om meer aandacht voor taalvaardigheden binnen de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie van docenten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) lijkt op basis van deze casus terecht. De ideologie dat een deel van de taalontwikkeling plaatsvindt in het vakinhoudelijke onderwijs, is in deze praktijk nog enkele bruggen te ver.



## Hoofdstuk 10

# Conclusies en aanbevelingen

### 10.1 Samenvatting

Dit boek gaat over het onderwijzen en leren van Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. In hoofdstuk 1 is geschetst hoe het mbo-veld bij de start van deze studie in 2006 in beweging is door de ontwikkeling van een nieuwe, competentie-gerichte kwalificatiestructuur. Tegelijkertijd hebben geconstateerde taalachterstanden van studenten geleid tot een discours over de positie van het Nederlands als vak. Daarnaast is er vanuit het perspectief van taalontwikkeling sprake van een discours over wenselijke didactische benaderingen van taalonderwijs. Tegen deze achtergrond wordt in onderwijsinstellingen die mbo-opleidingen verzorgen, schooltaalbeleid ontwikkeld dat moet leiden tot een betere taalbeheersing Nederlands van de studenten. Binnen deze context is dit onderzoek uitgevoerd met als voornaamste doel meer inzicht te krijgen in de dagelijkse praktijk van het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo. Het onderzoek is gestart met de volgende algemene onderzoeksvragen:

- Welk beeld van het onderwijzen en leren van Nederlands komt naar voren in de dagelijkse praktijk van een meertalige klas in het mbo?
- Welke ervaringen en opvattingen hebben de docenten en de studenten in die klas met betrekking tot het onderwijzen en leren van Nederlands?
- Hoe hangen de dagelijkse praktijken en de bijbehorende beelden van docenten en studenten samen met wetenschappelijke, institutionele en maatschappelijke ideeën over het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is in het schooljaar 2006-2007 een etnografische casestudy uitgevoerd in een groep in de opleiding Helpende Zorg op het Hollandia College, een roc waar opleidingen worden verzorgd in het kader van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs.

Hoofdstuk 2 bevat een reconstructie van de kennis en opvattingen die richting hebben gegeven aan het onderzoek. Ze hebben betrekking op vigerende gedachtegangen over (de vormgeving van) het onderwijs Nederlands in het mbo en op de kennis en het handelen van docenten. De uitgangspunten van Nederlands in het mbo zijn in de loop van de tijd verschoven van een literair-grammaticale benadering naar een functionele en inhoudsgerichte benadering van taalonderwijs. De geïntegreerde trajecten educatie-beroepsonderwijs (Coumou *et al.*, 2002) en het taalgericht vakonderwijs (o.a. Hajer, 1996; Hajer *et al.*, 2000) zijn hier realisaties van. De feitelijke onderwijspraktijk krijgt echter gestalte in het handelen van docenten op basis van hun gedeelde en persoonlijke kennis. Persoonlijke (praktijk)kennis van docenten is een breed con-

cept dat bestaat uit een diversiteit aan cognities die variëren van bewuste weloverwogen opvattingen tot ongereflexeerde intuïties (Verloop *et al.*, 2001).

In hoofdstuk 3 is de onderzoeksopzet gepresenteerd en zijn de keuzes voor een etnografische benadering en voor onderzoek in deze specifieke opleiding gemotiveerd.

Hoofdstuk 4 geeft een beeld van het opleidingsstelsel binnen de WEB, schetst de organisatie van het onderwijs in het Hollandia College en beschrijft achtergrondkenmerken van de participanten in de onderzochte casus. De tweeëntwintig deelnemende studenten verschillen aanzienlijk in leeftijd, herkomst, verblijfsduur in Nederland en opleidingsachtergrond. De drie vakdocenten zijn als zij-instromers afkomstig uit de beroepspraktijk en evenals de docent Nederlands zijn zij (relatief) kort werkzaam in het mbo. Andere betrokken docenten zijn de coaches, de coördinerend docent, de taalcoach en de taalbeleidscoördinator, allen met een ruime onderwijservaring. Het Hollandia College voert vanaf 2003 een schooltaalbeleid met de docenten als belangrijkste doelgroep. De belangrijkste beleidsdoelen zijn: een adequate intake, het verzorgen van taalgericht vakonderwijs en doelgericht taalonderwijs en het aanpassen van toetsen en lesmateriaal aan het opleidingsniveau. Hoofdstuk 5 bevat een historische schets van dat taalbeleid en een eerste analyse op basis van documenten en uitspraken van docenten. Op grond daarvan kan het beleid worden gekenschetst als voornamelijk top-down. Ook is vastgesteld dat het beleidsproces in de opleiding Helpende Zorg is blijven steken in de adoptiefase. Zowel bij de manager als de meeste docenten is er geen *ownership* van het probleem; de taalcoach en de overige docenten Nederlands (als tweede taal) worden gezien als de probleemoplossers.

De lesobservaties tijdens een periode in het veld hebben geleid tot de selectie van een aantal sleutelepisodes die licht werpen op de dagelijkse praktijk van het leren en onderwijzen van Nederlands in het mbo. De sleutelepisodes worden beschreven in de hoofdstukken 6 tot en met 9 en hebben respectievelijk betrekking op de verplichting Nederlands te spreken op het Hollandia College, op de rol van het Nederlands bij de doorstroom naar een vervolgopleiding, op de lessen Nederlands en op het Nederlands in de vaklessen. Door gebruikmaking van een indeling in curriculum domeinen (Goodlad *et al.*, 1979) als ordeningsprincipe, kon de gelaagdheid in visies op en omgaan met Nederlands in het mbo duidelijk zichtbaar worden gemaakt. De sleutelepisodes geven samen invulling aan het antwoord op de eerste onderzoeksvraag: het beeld van het onderwijzen en leren van Nederlands in de dagelijkse praktijk van een meertalige klas in het mbo (het operationele curriculum). De ervaringen en opvattingen van de docenten (het geïnterpreteerde curriculum) en de studenten (het ervaren curriculum) met betrekking tot de sleutelepisodes beantwoorden de tweede onderzoeksvraag: welke ervaringen en opvattingen hebben de docenten en studenten in de klas met betrekking tot het leren en onderwijzen van Nederlands? Daarnaast worden bij iedere sleutelepisode de betreffende formele en ideologische context geschetst (het formele en het ideologische curriculum). De samenhang tussen de dagelijkse praktijken, de standpunten van de docenten en studenten en de bredere maatschappelijke en institutionele context, dat wil zeggen het antwoord op de derde onderzoeksvraag, wordt beschreven in de samenvattende en concluderende slotparagrafen van de hoofdstukken 6 tot en met 9. Tabel 10.1 geeft een beknopte samenvatting van de analyse en interpretatie van de afzonderlijke sleutelepisodes.

Tabel 10.1: Beknopte samenvatting van de sleutelepisodes

<b>Hoofdstuk 6</b> Nederlands spreken op school
Met de regel dat er op het Hollandia College altijd Nederlands moet worden gesproken, wordt in de praktijk soepel omgegaan. Vanuit hun pedagogisch en didactisch <i>concern</i> handhaven docenten de regel niet strikt. Schending van de regel door studenten hangt veelal samen met zelfsprekendheid en gemak van communiceren in de eigen taal, en verbondenheid met de eigen etnische groep. De regel representeert een monolinguale ideologie in een multiculturele school.
<b>Hoofdstuk 7</b> Taalvaardigheid Nederlands en doorstroom
Studenten worden op grond van een toets taalvaardigheid Nederlands niet toegelaten tot de vervolgopleiding. Docenten signaleren dat dit strijdig is met het formele stelsel van drempelloos doorstromen, maar stellen ook dat niet alle studenten voldoende capaciteiten hebben. Midden en hoger opgeleide niet-Nederlandstalige studenten zijn zich bewust van hun ongelijke kansen op grond van hun taalvaardigheid Nederlands. De gang van zaken doet geen recht aan de heterogeniteit van de studentenpopulatie.
<b>Hoofdstuk 8</b> De lessen Nederlands
Nederlands heeft geen formele status als vak, waardoor de lessen een onduidelijke positie hebben. De onervaren docent is het slachtoffer, omdat ze niet is toegerust voor deze complexe taak en nauwelijks ondersteuning heeft in de vorm van geschikt lesmateriaal en voldoende begeleiding. De niet-Nederlandstalige studenten hebben een hoge motivatie om Nederlands te leren en signaleren dat het aanbod niet adequaat is. Nederlands op het lesrooster blijkt op zichzelf geen garantie te bieden dat studenten hun taalvaardigheid Nederlands voldoende kunnen ontwikkelen.
<b>Hoofdstuk 9</b> Nederlands in de vaklessen
In de vaklessen blijven veel kansen op taalverwerving onbenut. De docenten zijn sterk gericht op de beroepspraktijk en hebben lage verwachtingen van de (taalvaardigheid van de) studenten. Hierop reageren ze met vereenvoudiging van hun taalgebruik en het stellen van weinig eisen aan lees- en schrijfvaardigheid van studenten. Tegelijkertijd hebben ze geen inzicht in de talige moeilijkheid van taken. Soms hebben ze problemen met het semantiseren van abstracte begrippen en daarnaast is hun eigen taalvaardigheid Nederlands niet altijd even sterk. De studenten passen zich aan de lage verwachtingen aan. Taalontwikkeling in het vakinhoudelijk onderwijs is hier nog enkele bruggen te ver.

De analyses en interpretaties in de hoofdstukken 5 tot en met 9 worden in paragraaf 10.2 met elkaar in verband gebracht in een aantal conclusies met betrekking tot de praktijk van het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo. Paragraaf 10.3 beschrijft de recente, landelijke ontwikkelingen rond het Nederlands op het mbo in de periode 2006-2010 mede in het licht van de bevindingen van dit onderzoek. Tot slot formuleert paragraaf 10.4 een aantal aanbevelingen gericht op de mbo-praktijk en op de beleidsontwikkeling op macroniveau.

## 10.2 Conclusies

Deze paragraaf beschrijft de conclusies van dit onderzoek. Eerst wordt besproken hoe de praktijk in een meertalige school omgaat met het onderwijzen en leren van Nederlands. Vanuit het perspectief van taalontwikkeling Nederlands is dat geen rooskleurig beeld. De heterogeniteit van de studentenpopulatie leidt tot homogeniseringsprocessen die geen recht doen aan de behoeften van de verschillende studen-



ten. Vervolgens worden de verschillende manieren beschreven waarop de discoursen over het Nederlands als vak en over toe te passen taaldidactieken uitwerken in de praktijk. De interpretaties van de sleutelpisodes vanuit de curriculumdomeinen (Goodlad *et al.*, 1979) maken dat duidelijk. Daarbij komen overeenkomsten, maar ook contrasten tussen en binnen de curriculumdomeinen aan het licht. Deze paragraaf gaat in op de geconstateerde tegenstellingen en de verklaringen daarvoor, waarbij de docentcognities een belangrijke rol spelen. Tot slot worden enkele beperkingen behandeld die de gekozen aanpak met zich meebrengt.

### Homogenisering

Het beeld dat uit de sleutepisodes naar voren komt, is dat van een praktijk die niet op adequate wijze de taalontwikkeling Nederlands van studenten stimuleert. De regel dat er altijd Nederlands moet worden gesproken, is een onmogelijke regel in de werkelijkheid van een meertalige school. De regel is in eerste instantie gemotiveerd vanuit het perspectief van taalverwerving maar draagt daar maar in (zeer) beperkte mate toe bij. Een tweede motief is veiligheid, waarbij het roc meegaat in heersende ideeën in de richting van assimilatie (zie hoofdstuk 6). Het opwerpen van een drempel bij toelating tot de vervolgopleiding in de vorm van een toets Nederlands (zie hoofdstuk 7) is geen oplossing maar een verschuiving van het probleem van het onderwijs naar de studenten. De poging die wordt gedaan om de problematiek op te lossen in de vorm van lessen Nederlands, loopt stuk op de onduidelijke positie van het vak en het gebrek aan heldere doelstellingen, een leerlijn en geschikt lesmateriaal. Daar komt bij dat deze complexe taak die specifieke didactische kennis vereist, wordt overgelaten aan een onervaren en onvoldoende toegeruste docent (zie hoofdstuk 8). Ten slotte kan ook niet worden gesproken van kansen op gestuurde taalontwikkeling in de vaklessen (zie hoofdstuk 9). Deze lessen geven een overwegend traditioneel beeld van een onderwijspraktijk waarin *teachers tell and students do* (Hillocks, 1995). Er is relatief weinig taalontwikkende interactie en docenten stellen weinig eisen aan mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid van de studenten.

Het is ingewikkeld om de zeer heterogene studentenpopulatie adequaat te bedienen op het gebied van onderwijs Nederlands. Dit gegeven leidt in de praktijk tot homogeniseringsprocessen, waarbij verschillen tussen studenten uit het oog worden verloren of zelfs niet in beeld komen. Zo wordt van alle studenten verwacht dat zij op school altijd Nederlands spreken, ongeacht de context waarin dit spreken plaatsvindt en ongeacht het doel ervan. Verder moeten alle studenten die door willen stromen naar een vervolgopleiding een schriftelijke taaltoets maken. Bij een onvoldoende score wordt hen de toegang tot de vervolgopleiding geweigerd ongeacht de opleidingsachtergrond en verblijfsduur in Nederland. De lessen Nederlands laten een klassieke toetsingsgerichte invulling zien voor alle studenten, ongeacht hun verschillende behoeften. De vakdocenten, ten slotte, stellen geen hoge eisen aan de taalvaardigheid van studenten, omdat ze geen hoge verwachtingen van hen hebben, en zijn vooral gericht op de beroepspraktijk. Aan de grote verschillen tussen de studenten in zowel cognitieve capaciteiten als taalvaardigheid Nederlands wordt daarmee geen recht gedaan.

De beelden die de studenten hebben van de praktijk van het onderwijzen en leren van Nederlands sluiten aan bij de bevindingen op basis van de lesobservaties. Overeenkomstig de achtergronden van de studenten zijn hun ervaringen en opvattingen

gedifferentieerd. Met name niet-Nederlandstaligen met een (relatief) korte verblijfsduur in Nederland tonen zich zeer gemotiveerd om Nederlands te leren en weten goed aan te geven waarom het programma Nederlands in het schooljaar 2006-2007 niet heeft voorzien in hun behoeften. Een van de studenten verwoordt het proces van homogenisering als volgt: 'Ze vergelijken ons met de andere studenten die hier geboren zijn.' Over de vaklessen zijn bijna alle studenten tevreden: ze passen zich aan aan de lage verwachtingen van de docenten.

### **De uitwerking van discourses over Nederlands op het mbo**

In de discourses over Nederlands op het mbo zijn veel verschillende partijen betrokken die ieder vanuit hun eigen referentiekader en verschillende motieven bijdragen aan het debat. Sommige deelnemers zijn onvoldoende deskundig op het gebied van taalontwikkeling en een daarop gebaseerde didactiek, andere zijn nauwelijks bekend met de praktijk van het mbo. Het belang van het altijd en overal Nederlands spreken, ook in de thuissituatie, en het kapitaliseren op linguïstische kennis als spelling en grammatica in het onderwijs (zie ook paragraaf 10.3), zijn voorbeelden van hardnekkige misverstanden. Dit onderzoek laat zien waar de twee hier geïdentificeerde discourses in de praktijk toe leiden.

Het eerste discours betreffende de positie van het vak Nederlands is gemotiveerd vanuit taalproblemen van studenten. In de casus die hier wordt belicht, is er oppervlakkig gezien geen sprake van een probleem. Er heerst een prettig klimaat in de lessen en aan het eind van het jaar zullen vrijwel alle studenten het diploma voor de opleiding Helpende Zorg op niveau 2 halen. Taalvaardigheid Nederlands van studenten komt pas in beeld bij doorstroom naar de vervolgopleiding, wanneer blijkt dat de meeste studenten (te) lage toetscores op het onderdeel Nederlands hebben behaald om te worden toegelaten tot niveau 3 (zie hoofdstuk 7). Een verklaring hiervoor is te vinden in de formele curricula van de opleidingsniveaus 2 en 3, waar het ontbreekt aan een (doorlopende) leerlijn Nederlands. Het politiek-maatschappelijke discours in het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw heeft uiteindelijk geresulteerd in nieuwe, landelijke eisen aan het Nederlands voor mbo-studenten en in (gedeeltelijk centrale) examinering daarvan.

Het tweede, taaldidactisch discours heeft betrekking op de manier waarop het onderwijs Nederlands in het mbo het beste gestalte kan krijgen. Het betreft het concept geïntegreerde trajecten (Coumou *et al.*, 2002) voor niet-Nederlandstalige inburgeraars en het concept taalgericht vakonderwijs (o.a. Hajer, 1996; Hajer *et al.*, 2000) of taalontwikkeld beroepsonderwijs (Riteco, 2006) voor alle overige studenten. Beide concepten zijn te plaatsen binnen het ideologische curriculumdomein, zowel op het landelijke macroniveau als op het niveau van het roc-brede taalbeleid. Uit het operationele curriculum in de casus blijkt dat het concept geïntegreerde trajecten in de praktijk leidt tot snelle instroom van midden en hoog opgeleide anderstaligen in een mbo-opleiding op een laag niveau. Vanwege de eenzijdige nadruk op het Nederlands voor de beroepspraktijk en het ontbreken van een doorlopende leerlijn Nederlands in het formele curriculum, ontwikkelen zij hun taalvaardigheid Nederlands onvoldoende om verder te kunnen in een opleiding die recht doet aan hun cognitieve capaciteiten. Daarmee leidt de ideologie in de praktijk tot ongelijke onderwijskansen voor deze studenten. Het operationele en geïnterpreteerde curriculum laten verder zien dat de kernconcepten van taalgericht vakonderwijs of taalontwikkeld beroepsonderwijs

(een begrijpelijk en rijk taalaanbod, gelegenheid voor studenten tot zowel mondelinge als schriftelijke productie, en feedback op taal en inhoud van studentinbreng) geen substantieel onderdeel zijn van de cognities van de docenten. Dat betekent dat taalgericht vakonderwijs of taalontwikkeland beroepsonderwijs in de onderzochte praktijk een ideologie blijft en nergens werkelijkheid wordt.

In het Hollandia College heeft de waargenomen taalproblematiek geleid tot een rocbreed taalbeleid. Evenmin als taalgericht vakonderwijs zijn ook twee andere hoofd doelstellingen van het schooltaalbeleid in de praktijk van de casus een realiteit. Er is immers geen sprake van een adequate intake (zie hoofdstuk 7) of van doelgericht taalonderwijs (zie hoofdstuk 8). Een ander doel is wel bereikt: toetsen en lesmateriaal worden gescreend en aangepast aan het niveau van de opleiding. Ook is er doelgericht lesmateriaal Nederlands voor het geïntegreerde traject ontwikkeld (Hollandia, 2004b). De betrokkenen bij deze laatstgenoemde activiteiten zijn docenten Nederlands (als tweede taal). Het uitgangspunt van taalbeleid als een zaak van alle docenten wordt in de praktijk nog niet breed gedeeld.

Waar de eerstgenoemde discussie heeft geleid tot formele eisen aan de taalbeheersing Nederlands van studenten in het mbo, heeft de andere er (vooralnog) niet toe geleid dat het taalbeleid in de praktijk adequaat wordt uitgevoerd. Dit is te verklaren vanuit het verschillende karakter van de discoursen. Het beeld dat de taalvaardigheid Nederlands van studenten onvoldoende is, wordt breed gedeeld en maakt het mogelijk dat de overheid maatregelen kan nemen in de vorm van eisen aan studenten. Het adequaat omgaan met meertaligheid in een school is veel ingewikkelder en vraagt in de lespraktijk onder meer om tweede-ordeveranderingen (Fullan, 1991) bij docenten.

### Docentcognities

De curriculum domeinen (Goodlad *et al.*, 1979) zijn bruikbaar gebleken als kader om de gelaagdheid van het onderwijs in de casus in beeld te brengen. De interpretatie aan de hand van de vijf onderscheiden invalshoeken (ideologisch, formeel, geïnterpreteerd, operationeel en ervaren curriculum) kan een verklaring bieden voor een bepaald verschijnsel in de praktijk, zoals de doorstroomproblematiek van niveau 2 naar niveau 3. Een dergelijke interpretatie laat ook zien hoe de verschillende domeinen van invloed zijn op elkaar en hoe bijvoorbeeld ideologieën van buiten de school het interne beleid mee beïnvloeden. De regel dat er verplicht Nederlands moet worden gesproken, is te plaatsen in bredere maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen die doorklinken in de media. Het schooltaalbeleid van het Hollandia College is inhoudelijk gebaseerd op ideologische uitgangspunten die in opkomst zijn in de laatste twee decennia van de twintigste eeuw. Verder blijken er veel contrasten te zijn tussen en binnen de curriculum domeinen. Uit de uitspraken die docenten doen in de interviews, blijkt dat zij zich bewust zijn van discrepanties tussen retoriek en praktijk. Dit komt het meest pregnant naar voren in hoofdstuk 7 wanneer zij spreken over het belemmeren van de doorstroom naar een vervolgopleiding. De docenten signaleren dat dit in strijd is met de ideologie en het formeel vastgelegde opleidingsstelsel, maar grijpen toch niet in. Hun *experiential professional knowledge*, gebaseerd op de dagelijkse ervaringen in de praktijk, zegt dat veel studenten niet succesvol zijn bij doorstroom. Dit conflicteert met de *professional habitus*, de verwachtingen afkomstig van de officiële en institutionele discoursen over de rollen en praktijken in het onderwijs die een leven lang leren en doorstroom bepleiten (zie ook Pachler *et al.*,

2008). De verschillen tussen retoriek en praktijk in deze casus kunnen worden verklaard vanuit de ingewikkeldheid van het veld en de geringe geëquipeerdheid van de docenten met betrekking tot onderwijs aan tweedetaalleerders. De heterogeniteit van de studentenpopulatie, en daarmee ook hun potentie, is voor de docenten onvoldoende in beeld. Er is bijvoorbeeld geen informatie beschikbaar over de (opleidings)achtergrond van studenten. Daarnaast zijn er veel wisselingen in de lesroosters en geeft een docent soms niet langer dan een blok van vijf weken les aan een bepaalde groep. In zo'n korte periode kan slechts een zeer beperkt beeld van individuele studenten worden gevormd. Mede door deze organisatievorm van het onderwijs lijkt de waan van de dag te regeren. Dat blijkt ook uit de lessen Nederlands die nieuw zijn op het rooster, maar even plotseling weer stoppen (zie hoofdstuk 8).

De geringe geëquipeerdheid van de docenten heeft verder betrekking op een gebrek aan inzicht in de taalvaardigheid van studenten, bijvoorbeeld in relatie tot de eisen die ze daaraan kunnen stellen. Daarnaast beschikken de docenten niet over de taaldidactische vaardigheden die wenselijk zijn in een meertalige groep. Een voorbeeld van een dergelijke taaldidactiek is het adequaat uitleggen van abstracte vaktaalbegrippen, een onderdeel waar in het mbo veel tijd aan wordt besteed (Raaphorst, 2007; Verhallen, 2003). Bij niet-Nederlandstalige studenten bestaat de kans op onbegrip of misconceptie, bijvoorbeeld omdat ze alledaagse Nederlandse synoniemen niet kennen of omdat de nuancering van begrippen met veel verschillende en specifieke betekenisaspecten hen ontgaat. Idealiter zijn docenten zich hiervan bewust en beschikken ze over de specifieke kennis en vaardigheden die nodig zijn voor semantisering. Ten slotte tonen de docenten in deze casus zich ook niet allemaal even zeker over hun eigen kennis van het Nederlands.

De interpretatie van de casus aan de hand van curriculum domeinen maakt duidelijk dat de docentcognities, zichtbaar in het geïnterpreteerde en het operationele curriculum, in belangrijke mate verklaren wat er uiteindelijk in de praktijk van het onderwijs gebeurt. Uit de interviews met de vakdocenten zijn cognities naar voren gekomen op basis waarvan hun handelen in de klas kan worden geduid. Het belangrijkste inhoudelijk *concern* (Beijaard *et al.*, 2000) van de docenten is het overbrengen van hun praktijkkennis en het opleiden van de studenten tot goede beroepsbeoefenaars. In de beroepspraktijk van de Helpende Zorg is grammaticaal correct taalgebruik geen vereiste en spelen schriftelijke vaardigheden nauwelijks een rol. Vanuit die achtergrond achten de docenten het Nederlands niet zo belangrijk voor die beroepsgroep en dus ook niet voor studenten in deze opleiding. Een andere verklaring voor hun handelen in de klas kan worden gevonden in hun percepties van de studenten (Hillocks, 1999). Docenten in meertalige klassen hebben vaak lage verwachtingen van hun leerders, wat ertoe leidt dat ze vooral zelf aan het woord zijn en weinig eisen stellen (Hajer, 2003; Hajer *et al.*, 2006). De docenten in de casus beschouwen de beroepsgroep van de Helpende Zorg van een laag cognitief niveau, wat mede kan verklaren dat ze ook lage verwachtingen van deze studenten hebben. Volgens de docenten is een pedagogisch *concern*, namelijk de zorg om het welbevinden van hun studenten, de reden dat zij aan hen geen hoge eisen stellen en met name niet aan hun taalvaardigheid. Verdere op cognities gebaseerde verklaringen voor het handelen van de docenten zijn niet direct terug te voeren op hun uitspraken, maar wel op observaties van hun praktijk. Veel kennis van docenten is *tacit* en wordt alleen zichtbaar in het handelen in de klas (Meijer, 1999; Schön, 1983). Een mogelijke

verklaring voor het veelal traditionele patroon in de lessen is het gegeven dat zowel twee van de drie vakdocenten als de docent Nederlands nieuw zijn en weinig ervaring hebben als docent. In een frontale situatie hebben zij de controle en kunnen spanningen over onzekerheid worden vermeden (Hillocks, 1999). Ten slotte is het denkbaar dat hun beeld van onderwijzen is gebaseerd op *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975), dat wil zeggen hun observaties van docenten in het onderwijs dat ze zelf hebben genoten.

### **Beperkingen**

Het onderzoek naar het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo op basis waarvan bovenstaande conclusies werden getrokken, kent een aantal beperkingen. In de eerste plaats betreft het de consequenties van de keuze voor een enkelvoudige, etnografische casestudy. De keuze voor een casus in een bepaalde opleidingsrichting en op een bepaald opleidingsniveau gaat voorbij aan de enorme diversiteit aan sectoren en opleidingen in het mbo, die vaak heel eigen, specifieke kenmerken hebben. Daarnaast bepaalt de keuze voor deze specifieke casus, met deze studenten en docenten, en in deze onderwijsinstelling uiteraard het beeld dat naar voren komt. Deze beperkingen zijn echter noodzakelijk geweest om de complexiteit van de werkelijkheid van Nederlands in het mbo goed onderbouwd in beeld te kunnen brengen en te verklaren. Daarbij is weliswaar niet alles wat is aangetroffen exemplarisch voor hoe het elders gebeurt, maar ligt de kracht in de herkenbaarheid voor anderen op facetten – zoals de instelling van een (taal)beleidsregel die niet wordt nageleefd of de problemen van een docent met de semantisering van abstracte vaktaal. Daarnaast kan het diep begrijpen van deze casus leiden tot het begrijpen van algemenere verschijnselen, zoals de werking van (praktijk)kennis van docenten in relatie tot hun handelen of het verloop van een innovatieproces als taalbeleid.

Een tweede beperking ligt in de invalshoek van dit onderzoek. Het onderwijzen van Nederlands is slechts een van de vele opgaven waar het mbo voor staat. De keuze voor een andere invalshoek zou ongetwijfeld inzichten over het mbo naar voren brengen die hier niet aan het licht komen. Het beeld dat deze casus laat zien, is niet altijd even positief. Het doel van dit onderzoek is echter niet het beoordelen van de kwaliteit van het onderwijs, maar het vinden van verklaringen waarom de dingen gebeuren zoals ze gebeuren. Het getuigt van een open houding dat de betrokken docenten daartoe alle gelegenheid en medewerking hebben geboden.

Dit onderzoek is ook beperkt doordat de dataverzameling heeft plaatsgevonden in een bepaalde periode, in het schooljaar 2006-2007. Dit doet niet volledig recht aan nieuwe ontwikkelingen en veranderende omstandigheden. Ten tijde van de dataverzameling in het veld maakt Nederlands slechts geïntegreerd en veelal impliciet deel uit van het formele curriculum in de onderzochte opleiding. Dat is natuurlijk van invloed op de aangetroffen omstandigheden in de onderwijspraktijk. De casus staat in dit onderzoek echter niet los van ontwikkelingen, maar wordt geplaatst in een historisch perspectief met een geschetst voor- en natraject (zie o.a. paragrafen 1.1, 4.2, en 5.2). Paragraaf 10.3 bespreekt de ontwikkelingen rond Nederlands in het mbo in de periode 2006-2010 en de betekenis daarvan in het licht van de bevindingen in dit onderzoek.

### 10.3 Nederlands op het mbo na 2006

Deze paragraaf schetst eerst de landelijke ontwikkelingen die in de periode 2006-2010 hebben plaatsgevonden met betrekking tot het Nederlands in het mbo. Daarna wordt ingegaan op de betekenis van de veranderde situatie in het licht van de bevindingen van dit onderzoek.

#### Ontwikkelingen in de periode 2006-2010

In de casus die in dit boek wordt geanalyseerd, staat het Nederlands ten dienste van het beroep waartoe wordt opgeleid. Dit heeft als consequentie dat het in de eindtermen alleen is terug te vinden in een geïntegreerde en impliciete vorm. Als vak neemt het in de periode dat de lessen Nederlands worden gegeven, een onduidelijke positie in binnen het curriculum zonder formele status en zonder heldere doelen. De ontwikkelingen die sinds 2006 hebben plaatsgevonden onder invloed van het politiek-maatschappelijk discours over het Nederlands als vak, zijn in de analyse en interpretatie van de casus buiten beschouwing gebleven. Achteraf kan worden vastgesteld dat het schooljaar 2006-2007 een kentering in de positie van het Nederlands heeft betekend.

De Stuurgroep competentiegericht beroepsonderwijs schrijft in oktober 2006 dat zij heeft besloten geen aanvullende centrale afspraken rondom taalbeheersingseisen vast te leggen, omdat zij regionale eisen adequater vindt. Dit blijkt uit het volgende citaat:

De verwachtingen en eisen die gesteld worden vanuit de maatschappelijke omgeving en door bijvoorbeeld vervolgonderwijs zijn nogal divers en kunnen sterk afhankelijk zijn van de doelgroep of de regionale omstandigheden. Stakeholders van de onderwijsinstelling hebben een grote invloed op het taalbeleid van de instelling. Het is aan de onderwijsinstelling om te zorgen voor aanvullende taaleisen. Dit taalbeleid moet de onderwijsinstelling afstemmen op het functioneren als burger en op doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs. (Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs, 2006:3)

In een brief van 1 december 2006 stelt toenmalig staatssecretaris Bruins van Onderwijs echter in reactie op het Inspectierapport 'Nederlands in het mbo' (Inspectie van het Onderwijs, 2006) dat uiterlijk 1 februari 2007 overeenstemming dient te zijn bereikt over het stellen van minimumeisen aan de taalvaardigheid van alle studenten in het mbo. In april 2007 worden de formele eisen aan de taalvaardigheid Nederlands voor alle mbo-opleidingen vastgelegd met het oog op het functioneren als burger en de doorstroom naar een vervolgopleiding (Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs, 2007). De eisen gelden met ingang van het schooljaar 2007-2008 voor opleidingen volgens de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur en zijn geformuleerd in termen van het Europees Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008; Raad van Europa, 2001). Uitgangspunt vormen de niveaus die zijn geformuleerd in het referentiedocument 'Talen in de kwalificatieprofielen' (Driessen, Liemberg, Leenders, Den Exter & Van Kleunen, 2007), dat tot stand is gekomen in opdracht van de MBO Raad. Voor opleidingen op niveau 2 van de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs zoals de opleiding Helpende Zorg, geldt eindniveau B1 (Nederlandse Taalunie, 2008; Raad van Europa, 2001) als minimumeis voor alle deelvaardigheden. Omdat het Europees Referentiekader niet in alle opzich-

ten voldoet voor het onderwijs Nederlands in het mbo, wordt in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het Raamwerk Nederlands (v)mbo (Bohenn *et al.*, 2007) ontwikkeld. Bijna parallel hieraan loopt de opdracht van OCW aan de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen om te adviseren over een betere aansluiting van de niveaus van reken- en taalvaardigheid in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en mbo naar een vervolgopleiding of doorstroming naar de arbeidsmarkt (Opdracht Expertgroep, 2007). Dit resulteert onder meer in het 'Referentiekader Taal', een beschrijvingskader voor Nederlands in het licht van doorlopende leerlijnen binnen het gehele Nederlandse onderwijsstelsel (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Bij het beschrijven van de niveaus is gebruikt gemaakt van de niveaubeschrijvingen in het Raamwerk Nederlands, maar is gekozen voor andere niveau-aanduidingen: 1F, 2F, 3F en 4F. Het niveau 2F is gekoppeld aan niveau B1 van het Raamwerk Nederlands. In een brief aan de Tweede Kamer (kenmerk BVE/Stelsel/174415) maakt staatssecretaris Van Bijsterveldt in december 2009 bekend dat zij niveau 2F beschouwt als perspectief voor de mbo-opleidingen op niveau 2 van de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs. Daarnaast doet ze een voorstel voor centrale examinering van Nederlands in het mbo. Op 15 januari 2010 stemt de Ministerraad in met een wetsvoorstel dat de invoering van het referentiekader regelt: de Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Op 6 april 2010 wordt de wet door de Tweede Kamer aangenomen. De referentieniveaus en examinering worden geregeld in Algemene Maatregelen van Bestuur (AMvB's). De beoogde inwerkingtredingsdatum van de wet en de AMvB's is 1 augustus 2010.

Deze ontwikkelingen betekenen dat het Nederlands met ingang van het schooljaar 2007-2008 weer duidelijker dan voorheen is gepositioneerd binnen het formele curriculum in mbo-opleidingen. Wel zijn de opleidingen in de periode 2006-2010 telkens geconfronteerd met nieuwe kwalificatiedossiers, de documenten waarin de eisen voor examinering voor elke mbo-opleiding zijn beschreven. De eisen voor de examinering van Nederlands zijn meerdere malen veranderd. Dat is gebeurd in een context waarin opleidingen ook een overgang moeten maken naar competentiegericht onderwijs. Naast de invoering van nieuwe eisen voor Nederlands vindt bovendien de (her)invoering van centrale examinering voor rekenen en moderne vreemde talen plaats. Dat betekent dat er in de praktijk nog veel ontwikkelingen moeten plaatsvinden. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen geeft aan dat nog veel investering nodig is in het onderwijs Nederlands in het mbo:

In het mbo zal het curriculum voor taal opnieuw vormgegeven moeten worden; de infrastructuur voor taalonderwijs is in de loop van de afgelopen jaren vrijwel geheel verdwenen. (Een nadere beschouwing, 2009:10)

De onderzochte onderwijspraktijk in de opleiding Helpende Zorg bevestigt deze vaststelling. Voor de periode 2010 tot en met 2013 kunnen mbo-instellingen een implementatieplan voor taal (en rekenen) indienen op basis waarvan ze aanvullende bekostiging van de overheid ontvangen. De activiteiten met betrekking tot Nederlands dienen zich te richten op een of meer van de volgende terreinen: aanpassingen in de didactiek en pedagogiek met het oog op de intensivering van het taalonderwijs, toetsing van studenten, extra onderwijstijd, nieuwe of aangepaste faciliteiten, professionalisering van docenten en andere functionarissen op het gebied van taalonderwijs of andere activiteiten die gericht zijn op intensivering van taalonderwijs

(Staatscourant, 2009). Voor het taalbeleid betekent dit *a window of opportunity* (Kingdon, 1995), een nieuwe impuls om het beleid gestalte te geven.

### **Betekenis van de veranderingen**

De aandacht voor het Nederlands in het mbo verdwijnt gemakkelijk wanneer het Nederlands geen formele positie heeft in het curriculum, in de vorm van expliciet geformuleerde en aan niveaus gerelateerde eindtermen. De casus in dit onderzoek maakt duidelijk dat een substantieel deel van de studenten de behoefte heeft om zijn taalvaardigheid Nederlands verder te ontwikkelen en dat dit ook wenselijk is, in elk geval vanuit het oogpunt van doorstroom naar een vervolgopleiding. De consensus bij docenten over taalproblemen bij studenten en de adoptie van het taalbeleid leiden echter niet tot veranderingen in de bestaande onderwijspraktijk. Dit hangt voor een deel samen met de op dat moment marginale positie van het Nederlands in het curriculum. De ontwikkeling die hierin heeft plaatsgevonden, is dan ook positief omdat deze leidt tot hernieuwde aandacht voor het Nederlands in de praktijk van het mbo-onderwijs. Verder is de vaststelling van minimaal te bereiken taalniveaus weliswaar een belangrijke voorwaarde, maar biedt deze geen garantie voor onderwijs Nederlands dat recht doet aan alle studenten in meertalige klassen in het mbo. Daarvoor is de werkelijkheid van de onderwijspraktijk veel te complex. Dit onderzoek, verklaart het handelen van docenten in de praktijk op basis van hun cognities. Veranderingen die vanuit het macroniveau worden geïmplementeerd, leiden niet vanzelfsprekend tot veranderingen in het handelen van docenten in de dagelijkse praktijk in de klas.

Dit onderzoek heeft aan het licht gebracht hoe toetsing van taalvaardigheid Nederlands in de onderwijspraktijk kan worden gebruikt als een manier om drempels op te werpen (zie hoofdstuk 7). Studenten die door willen stromen naar een vervolgopleiding, worden op basis van hun resultaten op een toets Nederlands niet toegelaten. Er is geen garantie dat dit in een situatie met formele eisen aan de beheersing van het Nederlands niet zal gebeuren. Integendeel, in een systeem van output-financiering van het onderwijs en de verplichting voor studenten om een eindniveau Nederlands te behalen wordt de kans dat opleidingen studenten bij instroom toetsen en vervolgens op grond van een te laag niveau weigeren, zo mogelijk groter.

Verder is aan de hand van de casus geïllustreerd dat de vakdocenten weinig kennis hebben van taalverwerving en taalverwervingsgerichte didactieken (zie hoofdstuk 9). Kennis van het onderwijzen van Nederlands kan in de huidige meertalige onderwijspraktijk echter niet beperkt blijven tot de docent Nederlands. Dergelijke kennis is bijvoorbeeld ook noodzakelijk voor semantisering van abstracte vaktaalwoorden in de vakles. De casus laat ook zien dat de vakdocenten niet allemaal affiniteit hebben met taal en ook niet altijd even zeker zijn over hun eigen linguïstische kennis. In hoofdstuk 5 is geconcludeerd dat de uitvoering van het taalbeleid in hun perceptie vooral een zaak is voor docenten met specialistische kennis op het gebied van Nederlands als eerste of tweede taal en dat het beleid blijft steken in adoptie. Daar is vastgesteld dat economische afwegingen van de vakdocenten daarbij een rol spelen, bijvoorbeeld de benodigde tijdsinvestering. De sleutelepisodes maken aannemelijk dat ook psychologische factoren van invloed zijn met name met betrekking tot de stagnerende implementatie van taalgericht vakonderwijs (zie Van den Berg & VandenBerghe, 1995). Het gaat daarbij om vragen als: 'Kan ik dit wel?' en 'Past dit bij mijn manier van



lesgeven?’ De beschreven praktijken resulteren in een ontkennend antwoord op beide vragen. Als de nieuwe situatie leidt tot een herintroductie van het vak Nederlands op het lesrooster en van de docent Nederlands, dan schuilt daarin het gevaar dat de problematiek volledig daar wordt neergelegd en vakdocenten zich zullen onttrekken aan hun eigen verantwoordelijkheid in dezen.

Daarnaast maakt de casus in dit onderzoek duidelijk dat de plaatsing van het vak Nederlands op het lesrooster in de opleiding Helpende Zorg op het Hollandia College (in het schooljaar 2006-2007) geen garantie vormt dat studenten hun taalvaardigheid Nederlands in voldoende mate (verder) ontwikkelen. Het ontbreekt aan heldere doelen, een goed geëquipeerde docent en aan lesmateriaal gericht op taalontwikkeling. In de situatie anno 2010 is er sprake van een dubbele doelstelling voor Nederlands in het mbo. In het licht van de centrale examinering moeten studenten voldoen aan meer generieke taaleisen in het kader van leren, loopbaan en burgerschap. Daarnaast moeten zij nog steeds aantonen dat ze beschikken over de taalbeheersing die vereist is in de context van het beroep. Het is aan de onderwijsinstellingen het onderwijs zodanig in te richten dat de studenten de vereiste niveaus behalen. De niveaubeschrijvingen in het Referentiekader Taal kunnen op meerdere manieren worden geoperationaliseerd. Bij de beschrijvingen in dit kader heeft het Raamwerk Nederlands (v)mbo (Bohenn *et al.*, 2007) als uitgangspunt gediend. Dit instrument is specifiek ontwikkeld als instrument voor de vormgeving van het onderwijs Nederlands in het mbo en is voor de praktijk als onderlegger te gebruiken voor de referentieniveaus. Het heeft op dit moment echter geen officiële status. Hoewel er dus meer duidelijkheid is over te bereiken taalniveaus, is het nog steeds aan de onderwijsinstellingen om deze te operationaliseren in concrete doelen en daaruit volgende uitvoering in het onderwijs. Gezien de dubbele doelstelling van het leren van Nederlands en de heterogeniteit van de populatie is dat geen eenvoudige zaak.

De nieuwe wetgeving leidt anno 2010 in veel mbo-opleidingen tot een herintroductie van het vak Nederlands. Hoofdstuk 8 laat zien dat het plaatsen van het vak Nederlands op het rooster er in de praktijk toe kan leiden dat het een *Fremdkörper* wordt in het curriculum, niet aansluitend bij de overige vakinhouden. Het gevaar dreigt dat de, nu weliswaar formele, herintroductie van het vak ook in andere opleidingen leidt tot de keuze voor een hoofdzakelijk klassieke invulling, niet aansluitend bij de vaklessen en de specifieke behoeften van de studenten, zoals NT2-leerders zonder vooropleiding in het reguliere Nederlandse onderwijs of volwassenen die naast hun werk een deeltijdopleiding volgen. Voor deze veronderstelling bestaan drie argumenten. Ten eerste is de beschikbaarheid of aanwezigheid van voor deze taak geëquipeerde taaldocenten van invloed op de praktijk in de klas. Het onderwijzen van Nederlands in meertalige klassen vraagt om specifieke kennis en didactische vaardigheden (zie ook hoofdstuk 8). In de huidige praktijk zijn er docenten die daarover beschikken, maar er zijn eveneens docenten die uitsluitend zijn opgeleid in het traditioneel literair-grammaticale paradigma van het onderwijs Nederlands als moedertaal. Het is vanuit deze achtergrond niet onwaarschijnlijk dat deze docenten de nadruk leggen op geïsoleerd spelling- en grammatica-onderwijs. Een tweede argument vormt de positionering van het onderdeel ‘taalbeschouwing en taalverzorging’ in het Referentiekader Taal als een apart domein naast de domeinen ‘mondelijke taalvaardigheid’, ‘lezen’ en ‘schrijven’. Deze keuze hangt samen met de politieke wens taalcorrectheid te benadrukken, maar wekt gemakkelijk de suggestie dat kennis van spelling en

grammatica een op zichzelf staand te bereiken doel is. Door het Cito ontwikkelde diagnostische toetsen op basis van het Referentiekader Taal die in het mbo zijn afgenomen in het voorjaar van 2009, toetsen het onderdeel taalverzorging als een afzonderlijk onderdeel. In de toetsen komen vragen voor van het type: Welk van deze vier woorden is géén persoonsvorm van breken? Welk onderstreepte woord is een bijvoeglijk naamwoord? In welke zin staat maar één zelfstandig naamwoord? Een goede score op dergelijke regelkennis hoeft niet vanzelfsprekend te betekenen dat deze kennis ook wordt toegepast in de eigen taalproductie. Omgekeerd hoeft een gebrek aan expliciete regelkennis niet te betekenen dat een student niet in staat is tot correcte taalproductie. Taaltoetsen die landelijk worden afgenomen, zijn geen neutrale instrumenten. Het volgende citaat illustreert hoe in een beleidsproces een taal, taaltoetsen en het gedrag van de taaldocent met elkaar samenhangen (Shohamy, 2007:528-529):

The complex interaction between the English language, English language testing and the English language teacher is characterized by several key phases. First, an area is identified that policy makers believe should be taught, or taught in 'better' ways. This decision is often a reaction to public or media demands for action (...). To ensure that the English language is taught to the highest degree possible new English tests are introduced, since this is the easiest and quickest way for policy makers to demonstrate action and authority. (...) Hence, teachers change their behavior and start teaching for the test or teaching the test itself. The test then serves as the model of knowledge and as the main pedagogical source and guide. Over the years, new teaching materials are developed and workshops are designed to prepare teachers for these English tests.

In de discussies over het Nederlandse onderwijs zijn het de snelheid en toegankelijkheid van de berichtgeving in de media die de politiek voortdurend aanzetten tot handelen en het nemen van maatregelen. Het discours over de taalproblematiek van studenten in het mbo heeft geleid tot een relatief snelle invoering van formele eisen aan hun taalvaardigheid. In een centrale toetsing van vormkenmerken en regelkennis schuilt het gevaar dat het onderwijs zich daarop richt als belangrijkste doel. Voor de (jong-)volwassenen in het mbo is met het oog op hun functioneren als burger, beroepsbeoefenaar en in een (vervolg)opleiding vooral ook functionele taalvaardigheid van belang. Dat grammaticale correctheid daar een onderdeel van is, staat buiten kijf. Het onderwijs in spelling en grammatica moet echter wel ten dienste staan van dat functionele taalgebruik en niet verworden tot een doel op zich.

Een derde factor die van invloed is op de invulling van het onderwijs Nederlands is de beschikbaarheid van lesmateriaal. Uitgevers spelen in op de huidige ontwikkelingen door bij hun taalmethodes aan te geven bij welke referentieniveaus ze aansluiten. Dat zegt echter niets over de keuzes die ze maken over de verhouding tussen functionele vaardigheden en vorm- en regelkennis. Ook vormt het geen waarborg voor de geschiktheid van het materiaal voor alle studenten. Een expliciete vermelding dat het materiaal geschikt is voor anderstalige studenten biedt evenmin een garantie (zie ook hoofdstuk 8). Tot op heden is veel lesmateriaal voor Nederlands in het mbo te weinig gericht op taalontwikkeling. De oefeningen hebben vaak een toetsend karakter, wat betekent dat leeders al over bepaalde kennis of (moedertaal)intuïtie moeten beschikken om ze te kunnen maken. Dat maakt het materiaal vaak minder passend voor grote groepen studenten van wie de taalvaardigheid nog onvoldoende is ontwikkeld.

Ook de toenemende digitalisering heeft geleid tot een grote hoeveelheid oefenmateriaal met een traditioneel en toetsingsgericht karakter. Dergelijk materiaal kan in het onderwijs een ondersteunende en aanvullende functie vervullen. Het inzetten van digitaal materiaal als vervanging voor of invulling van onderwijs Nederlands kan voor het management in onderwijsinstellingen een verleidelijke optie zijn bij een gebrek aan gekwalificeerde docenten Nederlands of vanuit financieel oogpunt. Hier ligt een grote valkuil, met name voor opleidingen waar het onderwijs Nederlands traditioneel een marginale positie heeft gehad.

## 10.4 Aanbevelingen

Anno 2010 heeft het Nederlands weer een formele positie binnen de kwalificatie-eisen van het mbo. Dat is een belangrijke verbetering ten opzichte van het schooljaar 2006-2007 waarover de casus in dit onderzoek handelt. Hieruit blijkt dat een te eenzijdige invalshoek van de beroepspraktijk in de eindtermen leidt tot het verdwijnen van de aandacht voor het Nederlands, zeker wanneer die beroepspraktijk geen hoge eisen stelt op dat gebied. Zoals dit onderzoek echter ook duidelijk maakt, is het formele curriculum niet doorslaggevend voor wat er feitelijk in de onderwijspraktijk gebeurt. Het zijn de kennis en cognities van docenten die in belangrijke mate de aard van het onderwijsleerproces bepalen. De versteviging van de formele positie van het Nederlands zal dan ook niet vanzelfsprekend leiden tot essentiële verbeteringen in de onderwijspraktijk. Innovaties op het gebied van onderwijs Nederlands zijn traag verlopende processen. In hun onderzoek naar de effecten van vijftientig jaar leerplanontwikkeling op het gebied van taalonderwijs in het primair onderwijs stellen Van Gelderen *et al.* (2004) vast dat elementen van nieuwe visies op taalleren zich slechts langzaam een plaats verwerven in het bewustzijn van docenten. Op grond van de in dit onderzoek opgedane inzichten kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan om te komen tot een kwaliteitsverbetering van het onderwijs Nederlands in meertalige klassen in het mbo.

Een aantal aanbevelingen is gericht op het microniveau van de docenten in de klas en hangt samen met de constatering dat de praktijk te weinig inspeelt op de heterogeniteit van de studentenpopulatie. Het onderwijs Nederlands moet worden vormgegeven op een manier die voldoende recht doet aan de verschillende behoeften van de meertalige studenten. Een terugkeer naar het oude literair-grammaticale paradigma en de didactiek van het Nederlands als moedertaal sluit daar niet goed bij aan. Docenten Nederlands in meertalige klassen dienen dan ook te beschikken over voldoende kwaliteiten op het terrein van tweedetaaldidactiek om hun onderwijs goed vorm te kunnen geven. Bij voorkeur is er een inhoudelijke samenwerking met de vakdocenten zodat het Nederlands niet los staat van de eigenlijke beroepsopleiding. Voor de wijze van samenwerking kunnen regulier vormgegeven opleidingen putten uit de vele voorbeelden van geïntegreerde trajecten met dien verstande dat de taaldoelen zich niet alleen richten op het beroep, maar ook op (eventuele) doorstroom. Verder zullen vakdocenten in eerste instantie bewust gemaakt moeten worden van de rol die ze hebben in de taalontwikkeling van studenten. Uit een aantal casestudies (Hajer *et al.*, 2006:219) komt naar voren dat verschillende interventies leiden tot veranderingen in gedrag wanneer:

- Met de leraren actief gezocht wordt naar de aard van de problemen die leerlingen met taal in de vakles(-interactie) hebben (...).
- Actief gezocht wordt naar manieren om leerlingen te activeren en naar taalproductie op een hoger niveau te brengen. Daarmee worden soms stereotype beelden en verwachtingen die leraren hebben van hun leerlingen doorbroken.
- Leraren met een vertrouwde begeleider of met eigen collega's kunnen uitwisselen hoe zij werken, expliciteren waarom ze zo werken, terwijl hun zorgen en vragen uitgangspunt voor verandertrajecten vormen.

Rust is een belangrijke voorwaarde om ervaringen uit te kunnen wisselen en te reflecteren op de praktijk (Schön, 1983). De werkelijkheid van docenten is vaak hectisch, zowel vanwege de organisatie in onderwijsinstellingen als vanwege landelijke eisen en maatregelen. Dat is een grote belemmering voor de invoering van een tweede-ordeverandering (Fullan, 1991) als taalgericht vakonderwijs. Een tweede belangrijke voorwaarde voor reflectie is de aanwezigheid van een kennisbasis bij docenten (Van de Ven, 2009). Het ontbreken van inzicht in bijvoorbeeld meer of minder effectieve didactieken in het kader van taalontwikkelen onderwijs maakt het onmogelijk te reflecteren op het eigen functioneren en dat van collega's. Hajer *et al.* (2006) zien met enige voorzichtigheid het volgende patroon in de ontwikkeling van docenten in de richting van taalgericht vakonderwijs: van een ontluikend bewustzijn van de taalfactor bij het leren, naar aandacht voor het begrijpelijk maken van nieuw taalaanbod en vervolgens naar het stimuleren van productief taalgebruik. De vierde en laatste stap is de situatie waarin docenten openstaan voor het ontwikkelen van vorm- en inhoudsgerichte feedbackstrategieën.

Tot slot dienen op het microniveau van het onderwijs de verschillen in achtergronden van studenten een blijvend punt van aandacht te zijn bij het nemen van maatregelen die van invloed zijn op de studieloopbaan van individuele studenten. Voorwaardelijk daarvoor is dat deze kenmerken altijd goed in beeld zijn, bijvoorbeeld door adequate dossier- of portfoliovorming.

Op het landelijk niveau is het aan te bevelen dat taalcompetenties nadrukkelijk deel gaan uitmaken van de bekwaamheidseisen van docenten. Het betreft dan taalcompetenties in de breedste zin van het woord: de benodigde kennis en vaardigheden voor een goede uitvoering van alle mondelinge en schriftelijke docenttaken met inachtneming van de behoeften van een meertalige studentenpopulatie (zie Paus *et al.*, 2006). Voor docenten Nederlands is daarnaast specifieke kennis van de verwerving van het Nederlands als tweede taal en daarop gebaseerde didactieken een noodzakelijke competentie wanneer ze onderwijzen in meertalige klassen.

Dit onderzoek laat zien dat het ontbreekt aan geschikt lesmateriaal voor een heterogene groep waarin veel studenten hun taalvaardigheid Nederlands nog moeten ontwikkelen. Niet-Nederlandstalige, maar ook steeds meer autochtone studenten, beschikken niet over vanzelfsprekende intuïtieve grammaticale kennis van het Nederlands. Veel van het bestaande (digitale) materiaal heeft veeleer een toetsend dan een taalontwikkelen karakter. Dat maakt het minder geschikt voor grote groepen studenten in het mbo. Het is van belang dat de ontwikkeling van nieuwe leermiddelen Nederlands gebeurt vanuit het perspectief van taalontwikkeling met voldoende aandacht voor de verschillende stadia in taalleerprocessen, bijvoorbeeld op het gebied van woordenschat. Daarnaast dient oefening gericht op vorm- en regelkennis in het

lesmateriaal zoveel mogelijk in samenhang met en geïntegreerd in functionele mondelinge en schriftelijke taaltaken te worden aangeboden.

Ten slotte zijn er aanbevelingen vanuit een empirische invalshoek. Tegenover de verschillende retorieken over het Nederlands in het mbo staat weinig gefundeerd onderzoek naar de praktijken waarop de discussies betrekking hebben en de weerslag ervan op die praktijken. Het is dan ook aan te bevelen constatering en daaropvolgende maatregelen te baseren op een bredere empirische basis. Daarbij moet tevens rekening worden gehouden met het langzame tempo waarin vernieuwingen in het (taal)onderwijs zich voltrekken.

In dit onderzoek hebben de docenten hun deuren opengezet, maar dikwijls blijft de klas een *black box* waar individuele docenten de bepalende factor zijn. De schaarse onderzoeken in de praktijk van meertalige klassen in het mbo (Hajer *et al.*, 2006; Riteco, 2006, 2007) getuigen van inzichten om te komen tot verbetering van de praktijk, maar zijn slechts aanzetten. Er zou dan ook moeten worden geïnvesteerd in onderzoek naar die praktijk en niet alleen vanuit een controlerende functie zoals de Onderwijsinspectie die vervult, maar ook vanuit een insteek om de praktijk te begrijpen van binnenuit. Docentcognities blijken een belangrijke rol te spelen in het handelen van docenten. Met het oog op kwaliteitsverbetering van het onderwijs is het van belang meer inzicht te krijgen in de werking van die cognities in samenhang met te plegen interventies.

Het opdoen van inzichten in de praktijk op basis van kwalitatief onderzoek zoals in deze studie is gebeurd, is waardevol zowel op het niveau van de instelling als in de bredere, landelijke context.

## Afkortingen

ACOA	Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt
AMvB	Algemene Maatregel van Bestuur
ADL	Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen
BBL	Beroepsbegeleidende Leerweg
BIO	Beroepen In het Onderwijs
BOL	Beroepsopleidende Leerweg
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
BVE	Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
CED	Centrum Educatieve Dienstverlening
CINOP	Centrum voor Innovatie van Opleidingen
CITO	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
IBO-toets	Intaketoets Beroepsopleidingen
ICE	(Bureau) Interculturele Evaluatie
ITTA	Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen
ISK	Internationale Schakelklas
KSB	Kwalificatiestructuur Beroepsonderwijs
KSE	Kwalificatiestructuur Educatie
MAVO	Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
NT1	Nederlands als eerste taal
NT2	Nederlands als tweede taal
OCW	(Ministerie van) Onderwijs, Cultuur en Wetenschap(pen)
RMO	Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling
ROC	Regionaal Opleidingencentrum
SLO	Stichting Leerplanontwikkeling
SVM	Sectorvorming en Vernieuwing van het Middelbaar beroepsonderwijs
VAVO	Voortgezet Algemeen Volwassenenonderwijs
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs
VRM	(Ministerie van) Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer
VWO	Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
WEB	Wet Educatie en Beroepsonderwijs
WIN	Wet Inburgering Nieuwkomers

WO	Wetenschappelijk Onderwijs
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid

## Bibliografie

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1992) *Taal, school en kennis*. Enschede: SLO, VALO-M, Nederlandse Taalunie.
- Abrahamse, C., M. Gloudemans & L. Steenbakkers (Red.) (2004). *Ondersteuning ADL voor helpenden 2. Deelkwalificatie 203*. Baarn: Nijgh Versluys.
- ACOA (Adviescommissie Onderwijs- Arbeidsmarkt) (2006). *Over 'hamers' en 'vasthouden' gesproken. Vijfentwintig jaar middelbaar beroepsonderwijs in Nederland: terug- en vooruitblik*. 's-Hertogensbosch: ACOA.
- Akker, J.J.H. van den (1988). *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Algemene Rekenkamer (2001). *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (Oalt)*. <http://www.rekenkamer.nl/dsresource?objectid=64204&type=org> (geraadpleegd op 31 mei 2010).
- Anderson-Levitt, K. (1987). Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France. In G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education. At home and Abroad*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 171-192.
- Appel, R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Baarda, D.B., M.P.M. de Goede & J. Teunissen (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Beijaard, D., N. Verloop & J.D. Vermunt (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bekkers, L., B. Bossers, M. Jetten & J. Soeting (1999). *De NT2 Profieltoets in de praktijk*. Eck en Wiel: Bureau InterCulturele Evaluatie; Arnhem: Cito.
- Bekwaamheidseisen vo/bve (2004). <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html> (geraadpleegd op 29 april 2010).
- Berg, R. van den & R. Vandenbergh (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.
- Bergen, T. & K. van Veen (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Berkel, B. van (2005). *The structure of Current School Chemistry. A Quest for Conditions for Escape*. Utrecht: CD-β Press, Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen, Universiteit Utrecht.



- Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2005). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 460.
- Bezemer, J. (2003). *Dealing with Multilingualism in Education. A Case Study of a Dutch Primary School Classroom*. Amsterdam: Aksant.
- Blackledge, A. (2005). *Discourse and power in a multilingual world*. Amsterdam: Benjamins.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Blommaert, J. & J. Dong (2010). *Ethnographic fieldwork: A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bodegraven, P. van (2004). 'Meer dan alleen Jip en Janneke Nederlands': Mondriaan Onderwijsgroep zet zwaar in op taalbeleid. *Profiel*, 1, 4-16.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. 's-Gravenhage: Boom Onderwijs.
- Boer, C. van den (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen van problemen van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. Utrecht: CD-β Press.
- Bohenn, E. (2003). Even - effe - ff; Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine*, 7, 5-8.
- Bohenn, E., F. Jansen, C. Kuijpers, R. Thijssen, I. Schot & W. Stockmann (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bolscher, I., H. Giesbers, J.P. Houtman, E. van der Laan & G. van de Ven (Eindred.) (2000). Voorbij de vakgrens: Caleidoscoop van taalgericht vakonderwijs. *Moer*, 4.
- Bolt, L. van der, F. Studulski, A.L. van der Vegt & D. Bontje (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes.
- Bonset, H., D. Ebbers & S. Malherbe (2006). *Nederlands in het vmbo. Een enquête onder docenten*. Enschede: SLO.
- Bossers, B. (1999). Woordenschat. In J. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers & C. van Veen (Red.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 167-193.
- Bourne, J. (2000). 'I will sing for you.' Discourses and Identities in a Multilingual London classroom. In I. Gogolin & S. Kroon (Hrsg.), *"Man schreibt, wie man spricht." Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster: Waxmann Verlag, 63-81.
- Broeder, P. & G. Extra (1998). *Language, ethnicity and education. Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bullock, A.L.C. (1975). *A language for life. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the chairmanship of Sir Alan Bullock*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Bureau ICE (1996). *ID-toets NT2*. Lienden: Bureau ICE.
- Bureau ICE (1997). *Intaketoets NT2 Lezen, Schrijven, Luisteren en Spreken (ROC-toets 2)*. Lienden: Bureau ICE.

- Bureau ICE (1997a). *Trajecttoetsen NT2 Spreken Serie L/S*. Lienden: Bureau ICE.
- Bureau ICE (1997b). *Trajecttoetsen NT2 Luisteren Serie L/S*. Lienden: Bureau ICE.
- Bureau ICE (1998). *Trajectkeuzetoets (ROC-toets 3)*. Lienden Bureau ICE
- Bureau ICE (2000a). *Trajecttoetsen NT2, Lezen Serie L*. Lienden: Bureau ICE.
- Bureau ICE (2000b). *Trajecttoetsen NT2, Schrijven Serie L*. Lienden: Bureau ICE.
- Bureau ICE (2005a). *Digibo 2005 (versie 3.0). Handleiding*. Lienden: Bureau ICE.
- Bureau ICE (2005b). *Digibo 2005 (versie 3.0)*. Lienden: Bureau ICE.
- Buwalda I. & G. Meijers (2002). *van Taal tot Taal, modulair Nederlands voor beroeps-  
onderwijs en volwasseneducatie*. Meppel: Edu'Actief.
- Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey, B. Rampton and K. Richardson (1992). *Researching  
Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
- Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey, B. Rampton & K. Richardson (2006). Ethics,  
Advocacy and Empowerment in Researching Language. In N. Coupland & A.  
Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader*. London: Routledge, 145-162.
- Caron, L. (2008). *Inventarisatie geïntegreerde trajecten 2007*. Amsterdam: ITTA.
- CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek) (2010). MBO; deelnemers naar gedetailleerde  
opleidingsrichting. <http://statline.cbs.nl> (geraadpleegd op 18 maart 2010).
- Citogroep (1996) *Niveau Vorderingen Toetsen NT2 (NIVOR NT2)*. Arnhem: Citogroep.
- Citogroep (1998) *Niveau Vorderingen Toetsen NT2 (NIVOR NT2)*. Arnhem: Citogroep.
- Citogroep (2002). *NT2-CAT Lezen en Luisteren*. Arnhem: Citogroep.
- Clemente, I. (2008). Recording Audio and Video. In L. Wei & M.G. Moyer, *The Black-  
well Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, MA:  
Blackwell Publishing, 177-191.
- Cnossen, T., R. Miedema, H. Puper (Red.), J. Richters (Red.), B. Slotboom & J.P. de  
Vries (2001). *Een aanzet tot integraal taalbeleid*. Amersfoort: CPS.
- Cohen L., L. Manion & K. Morrison (2005). *Research Methods in Education*. London:  
Routledge/Falmer.
- Colpin, M., S. Gysen, K. Jaspaert, R. Heymans, K. Van den Branden & M. Verhelst  
(2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale  
taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: Centrum  
voor Taal en Onderwijs KU Leuven.
- Connelly, F.M. & D.J. Clandinin (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of  
experience*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education; New York:  
Teachers College Press.
- Coumou, W. (2004). *Inventarisatie geïntegreerde trajecten ROC's*. Amsterdam: ITTA.
- Coumou, W., E. Maton, E. Peytier & I. Schuurmans (2002). *Visietekst inburgering.  
Doelbewust inburgeren: een visie op de inburgering van nieuwkomers en oud-  
komers in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5),  
341-344.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications  
for bilingual education and the optimal age question. *TESOL Quarterly*, 14,  
175-187.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and  
pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dagevos, J. & M. Gijsberts (Red.) (2007). *Jaarrapport Integratie 2007*. Den Haag:  
Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Dalderop, K., E. Liemberg & F. Teunisse (Red.) (2002). *Raamwerk NT2. Naar een portfolio NT2*. De Bilt: BVE Raad.
- Denscombe, M. (1983). Interviews, accounts and ethnographic research on teachers. In M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of schooling: methodological issues*. Driffield: Nafferton Books, 105-128.
- Driessen, M. (Eindred.), E. Liemberg, E. Leenders, H. den Exter & E. van Kleunen (2007). *Referentiedocument 'Talen in de Kwalificatieprofielen'. Moderne Vreemde Talen en Nederlands. Herziene versie 2.0 – februari 2007*. 's-Hertogenbosch: CINOP/MBO Raad.
- Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen* (2009). Een aanvullend advies van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. <http://www.steunpunttaalenrekenenmbo.nl/index.cfm/t/Referentiekader/vid/8B59FBC8-FFBB-232B-DF0ECD739D8B2B28> (geraadpleegd op 4 mei 2010).
- Eimers, J., B. van der Leeuw & J. Sturm (1982). Onderzoek naar moedertaalonderwijs in groter verband; de rol van taal bij leren en onderwijzen. In Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho, 111-165.
- Eisner, E.W. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Nichols.
- Ellis, A.K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont: Eye on Education.
- Ellis, R. (1999). *Learning Second Language Through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Erickson, F. (1977). Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 58-69.
- Erickson, F. (1986) Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 19-161.
- Erickson, F.E. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 201-225.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Extra, G. & J.J. de Ruiter (2001). Nieuwe talen in Nederland. In Extra, G. & J.J. de Ruiter (Red.), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 10-38.
- Extra, G. & D. Gorter (2008). The constellation of languages in Europe: an inclusive approach. In G. Extra & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Walter de Gruyter, 3-60.
- Fisser, P.H.G., P.J. Dekker, J. Loonen & E. Bosschaart (2006). *Actoren bij een onderwijsvernieuwing*. Utrecht: Digitale Universiteit.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Galema, K., H. Snoeken, M. Tijssen & S. Verhallen (2003). Didactiek bij (vak)woorden. In S. Verhallen (Red.), *Vaktaal. Taalontwikkeling in het vaktaalonderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff, 223-248.
- Gee, J.P. (2005). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geest, T. van der (1994). *Taalbeleid in het VO*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Gekwalificeerd voor de toekomst. Kwalificatiestructuur en eindtermen voor Verpleging en Verzorging* (1996). Bunnik: Calibris.
- Gelderen, A. van, M. Hoogeveen & I. Zijp (2004). *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling Nederlandse Taal in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Gelderen, A. van & R. Oostdam (1996). *Talenonderwijs in het vernieuwde mbo. Inventarisatie van problemen en praktijkoplossingen*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO.
- Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs (2006). *Toelichting brondocument Leren Loopbaan en Burgerschap*, 13 oktober 2006. [http://managermbo.kennisnet.nl/attachments/session=cloud\\_mmbase+904964/Toelichting\\_brondocument\\_LL&B.doc;jsessionid=4932E7E38266DCF1EE4C63EADDF1ED1](http://managermbo.kennisnet.nl/attachments/session=cloud_mmbase+904964/Toelichting_brondocument_LL&B.doc;jsessionid=4932E7E38266DCF1EE4C63EADDF1ED1) (geraadpleegd op 8 mei 2010).
- Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs (2007). *Addendum Nederlands in het kader van Leren en Burgerschap 2007. Addendum bij het brondocument Leren en Burgerschap verbonden aan de eerste generatie kwalificatiedossiers 2007-2008*. <http://taalinmbo.kennisnet.nl/interneelinks/documentllenb> (geraadpleegd op 8 mei 2010).
- Ghesquière, P. & K. Staessens (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (Red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom, 192-213.
- Glaser, B. & A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gogolin, I. & S. Kroon (Hrsg.) (2000). *'Man schreibt, wie man spricht'. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Goodlad, J.I., M.F. Klein & K.A. Tye (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In J.I. Goodlad & Associates, *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company, 43-76.
- Gordon, D. (1988). The Varieties of Educational Hiddenness. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 425-449.
- Graaf, H. van de & R. Hoppe (1992). *Beleid en politiek: een inleiding tot de beleidswetenschap en de beleidskunde*. Muiderberg: Coutinho.
- Green, J. & D. Bloome (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. In J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan, 181-202.
- Grezel, J.E. (2007). *Effectief werken met de Delftse methode*. In opdracht van uitgeverij Boom. <http://www.delftsemethode.nl> (geraadpleegd op 30 maart 2009).
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Gysen, S. (2003). *Ethiek en toetsen*. Uitgesproken ter gelegenheid van de VDAB studiedag, 14 november 2003. <http://www.nt2evaluatheek.be/ShowImage.aspx?FileID=224> (geraadpleegd op 3 juni 2010).
- Haddad, S. (2001). De tien geboden van taalbeleid. *Profiel*, 3, 10-13.
- Haddad, S. (2002). Nieuw instrument meet structurele aandacht voor taalbeleid. *Profiel*, 2, 10-13.

- Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M. (1998). De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1, 201-209.
- Hajer, M. (2000). Kringen in de vijver. De reikwijdte van Taalgericht vakonderwijs. *Moer*, 4, 277-282.
- Hajer, M. (2003). *Kleurrijke Gesprekken. Interactie in een multiculturele school*. Utrecht: Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school, Faculteit Educatieve Opleidingen Hogeschool van Utrecht.
- Hajer, M., J. Beijer, D. van Eerde, M. Haitsma, A. Riteco & G. Swank (2006). Op zoek naar de taalontwikkende leerkracht – verslag van een serie casestudies. In T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (Red.), *Artikelen van de vijfde sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, 209-223.
- Hajer, M. & P. Litjens (1994). Gedeelde doelen, verdeelde taken; Naar een samenhangend curriculum voor tweede-taalleerders. In R. Appel (Red.), *Het Nederlands in de niet-taalvakken: lezingen van de Algemene conferentie van de Nederlandse taal en letteren 1992*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, 153-169.
- Hajer, M., T. Meestringa & M. Miedema (2000). Taalgericht vakonderwijs een nieuwe impuls voor taalbeleid. *Levende Talen*, 1, 34-43.
- Hall, G.E., R.C. Wallace & W.F. Dossett (1973). *A Developmental Conceptualization of the Adoption Process Within Educational Institutions*. Report No. 3006. Research and Development Center for Teacher Education. Austin: the University of Texas.
- Handvest van de grondrechten van de Europese Unie (2000). *Publicatieblad van de Europese Gemeenschappen*, C 364, 1-22.
- Helvert, K. van & T. Vallen (2002). Taal en (taal)onderwijs in Nederland als immigratiesamenleving: De WRR-visie gewogen. *Migrantenstudies*, 2, 115-121.
- Herrlitz, W. (1994). Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 48, 13-52.
- Hillocks, G. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hillocks, G. (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hofmans-Okkes, I. (1985). Dertig uur Nederlands in de week. Naar een doelmatiger aanpak van het tweede-taalonderwijs binnen het reguliere voortgezet onderwijs. *Levende Talen*, 398, 89-95.
- Hofmans-Okkes, I. (1987). *Schoolboeken leren lezen. Adviezen voor leraren*. Muiderberg: Coutinho.
- Hollandia (2001). *Uitslag quickscan taalbeleid. Januari 2001*.
- Hollandia (2002). *De student en zijn loopbaan centraal*. Beleidsnota onderwijs van het Hollandia College.
- Hollandia (2003). *Taalbeleid in het Hollandia College*. Notitie van C. Geerts, beleidsmedewerker van het Hollandia College.
- Hollandia (2004a). *Eindrapportage KCE-project Examinering en toetsing*. Verantwoording geschreven door de projectleider.
- Hollandia (2004b). *Nederlands voor het geïntegreerde traject Helpende Zorg*. Lesmateriaal ontwikkeld door docenten van het Hollandia College.

- Hollandia (2004c). *Verwijzingsschema IBO-toets Digitaal 2004-2005*. Een interne normering bij de IBO-toets afkomstig van het Servicepunt studentendienstverlening van de Zorgopleidingen bij het Hollandia College, waar uitvoering van de intake onder valt.
- Hollandia (2004d). *Screeningsinstrument schriftelijke toetsen*.
- Hollandia (2004e). *Studentenstatuut van het Hollandia College*.
- Hollandia (2005a). *Beleidsplan 2005-2007*. Beleidsplan taalbeleid voor het domein Mens & Maatschappij geschreven door een hiervoor ingestelde werkgroep.
- Hollandia (2005b). *Profielchets ten behoeve van verwijzing na intake*. Interne profielchets ten behoeve van verwijzing vanuit intake naar inburgeringstrajecten bij het domein Educatie van het Hollandia College.
- Hollandia (2006a). *Blokboek Blok 11. Deelkwalificaties: 203.2. Ondersteuning ADL II*. Opdrachten en instructies geschreven door docenten van de opleiding Helpende Zorg. Auteurs worden niet vermeld.
- Hollandia (2006b). *Gedragscode Hollandia College*.
- Hollandia (2006c). *In dialoog. Jaarverslag 2005*. Het jaarverslag van het Hollandia College over het kalenderjaar 2005.
- Hollandia (2006d). *Kaderbrief Hollandia College 2007*. Jaarlijks document van het college van bestuur met te behalen doelstellingen in relatie tot de te verwachten onderwijsvraag.
- Hollandia (2006e). *Taalcompetenties van de Helpende. Een aanzet tot een taalprofiel Nederlands en onderzoek op de werkvloer*.
- Hollandia (2006f). *Van Taalbeleid naar Taalactiviteit bij het domein M&M*. Activiteitenplan voor het domein Mens en Maatschappij geschreven door taalbeleidscoördinator N. Lettinga.
- Hollandia (2007a). *Doorlopende leerlijn! Hoezo?* Notitie van taalbeleidscoördinator N. Lettinga.
- Hollandia (2007b). *Gedeelde ambities. Jaarverslag 2006*. Het jaarverslag van het Hollandia College over het kalenderjaar 2006.
- Honingh, M. (2008). *Beroepsonderwijs tussen publiek en privaat. Een studie naar opvattingen en gedrag van docenten en middenmanagers in bekostigde en niet-bekostigde onderwijsinstellingen in het middelbaar beroepsonderwijs*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Hoogerwerf, A. & M. Herweijer (Red.) (2008). *Overheidsbeleid. Een inleiding in de beleidswetenschap*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Houtveen, T., B. Versloot & I. Groenen (2006). *De begeleiding van startende leraren. In het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs*. 's-Gravenhage: SBO.
- Hulstijn, J.H. (2009). De kern van taalvaardigheid. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de Zesde Anéla-conferentie*. Delft: Eburon, 163-172.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Nederlands in het mbo*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P.W. (1990). *Life in Classrooms. Reissued with a new introduction*. New York: Teacher College Press.

- Jager, P.-K. (2003). En toch is het niveau dramatisch gedaald. *Trouw*, 10.4.2003.
- Janssen-Van Dielen, A., T. van der Linden, K. Duijm, M. van de Wouw & M. Hermsen (1988). *Instaptoets Anderstalige Volwassenen (IAV)*. Arnhem: Cito/Nijmegen: I.T.T.
- Jaspaert, K. (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kerkhoff, A. (2002). *Portfolio NT2: Klaar voor de start*. De Bilt: BVE Raad.
- Keunen, Y. (2006). Verdonk: op straat alleen Nederlands - Minister formuleert normen. *Algemeen Dagblad*, 23.1.2006.
- Kingdon, J.W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. New York: Harper Collins.
- Klein-Braley, C. & U. Raatz (1984). A survey of research on the C-Test. *Language Testing*, 1, 134-146.
- Knippenberg, M.A.J. van (2003). *Taal geen vak apart. Een verkenning van het concept Taalgericht vakonderwijs aan de hand van het SIOP-observatie-instrument*. Doctoraalscriptie Universiteit van Tilburg.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Bourne, A. Franks, J. Hardcastle, K. Jones & E. Reid (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London/New York: Routledge Falmer.
- Krol, K., J. Janssen, S. Veenman & J. van der Linden (2004). Effects of a Cooperative Learning Program on the Elaborations of Students Working in Dyads. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 205-237.
- Kroon, S. (2005). *Matrosov en het schoolvak Nederlands*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs aan de Faculteit der Letteren van de Radboud Universiteit Nijmegen vanwege de Stichting Nijmeegs Universiteitsfonds op 15 december 2005. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kroon, S. & J. Sturm (1996). Davut, Canan en de schildpad: over (taal)onderwijs in een meertalige klas. *Spiegel*, 14(1), 27-53.
- Kroon, S. & J. Sturm (2003). Eigen taal. Een gebruiksanalyse in taalbeleidsdocumenten over onderwijs aan allochtone leerlingen vanaf 1970. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70(2), 149-159.
- Kroon, S. & J. Sturm (2007). International comparative case study research in education: Key incident analysis and international triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad & P.H. van de Ven (Eds.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam/New York: Editions Rodopi, 99-118.
- Kroon, S. & T. Vallen (2006). Immigrant Language Education. In Brown, K. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier.
- Kruijt, M. (2006). Verdonk: op straat alleen Nederlands. *De Volkskrant*, 23.1.2006.
- Kruyt, A. & J. Niessen (1997). Integratie. In H. Vermeulen (Red.), *Immigrantenbeleid voor de multiculturele samenleving. Integratie-, taal- en religiebeleid voor immigranten in vijf West-Europese landen*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies, 12-53.
- Kuyk, J.J. van (2000). *Piramide. Educatieve methode voor drie-zesjarige kinderen. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.

- Laarschot, M. van de (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- LeerKracht! (2007). Advies van de Commissie Leraren. [http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2007\\_rapport\\_commissie\\_rinnooy\\_kan.pdf](http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2007_rapport_commissie_rinnooy_kan.pdf) (geraadpleegd op 16 juni 2010).
- Liemberg, E. (1991). *Doelen Nederlands als tweede taal*. Amersfoort: SVE.
- Liemberg, E. & J. Hulstijn (1996). *Referentiekader NT2*. Amersfoort: PROVE.
- Litjens, P. (1993). Het Meta-instrument. Instrument om een taalbeleid op een school te evalueren en te ontwikkelen. *Meertaligheid en taalbeleid 2*. Enschede: SLO.
- Litjens, P. & J. Jongerius (1990). *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken*. Enschede: SLO.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counter-balanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mathijssen, I.C.H. (2006). *Denken en handelen van docenten*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Meestringa, Th. & A. Tordoir (1999). *Taalbeleid in de lespraktijk; aanbevelingen op grond van zes casestudies*. Utrecht: APS/SLO.
- Meestringa, Th. & E. van der Laan (Red.) (2002). *Bronnenboek Taalgericht vakonderwijs*. Enschede: SLO.
- Meijer, P. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Dissertatie Universiteit Leiden.
- Mertens, F.J.H. (1997). *Beroepsonderwijs zonder beroepen. Gevraagd: een herontwerp van technische opleidingen*. De Meern: Inspectie van het onderwijs.
- Ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) (1997). *Van struikelblok naar springplank. Over het belang van een schoolbrede benadering van taalbeleid en Nederlands als tweede taal*. Zoetermeer.
- Ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) (1998). *Wet Educatie en Beroepsonderwijs 10. De kwalificatiestructuur Educatie*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) (2005). 'Van A tot Z betrokken'. *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010*. 's-Gravenhage: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs. Beleidsnotitie*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Algemene toelichting. Eindtermencatalogus mbo*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van VROM (Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer) (2008a). *Literatuuronderzoek naar succesfactoren voor NT2-onderwijs*. <https://www.vrom.nl/pagina.html?id=2706&sp=2&dn=w1136> (geraadpleegd op 31 mei 2010).



- Ministerie van VROM (Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer) (2008b). *Succesfactoren bij het leren van de taal in het kader van inburgering*. <https://www.vrom.nl/pagina.html?id=2706&sp=2&dn=w1135> (geraadpleegd op 31 mei 2010).
- Myers-Scotton, C. (2006). *MultipleVoices. An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. [http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/index.php](http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/index.php) (geraadpleegd op 12 mei 2010).
- Neerven, M. van (Red.) (1996). *Intaketoets Beroepsopleidingen. Totstandkoming en verantwoording*. Eck en Wiel: Bureau ICE.
- Neuvel, J., T. Bersee, H. den Exter & M. Tijssen (2004). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Nijmeegse werkgroep taaldidactiek (1992). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
- Nystrand, M., A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (1997). *Opening dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: SER.
- Opdracht Expertgroep (2007). <http://www.minocw.nk/documenten/46132a.pdf> (geraadpleegd op 13 juni 2008).
- Pachler, N., P. Makoe, M. Berns & J. Blommaert (2008). The things (we think) we (ought to) do: Ideological processes and practices in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 437-450.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pama, G. (2006). En ineens was er de Rotterdam Code. Afspraken tussen Rotterdammers en stadsbestuur worden plotseling normen voor burgers. *NRC-Handelsblad*, 20.1.2006.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Raad van Europa (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Raaphorst, E. (2007). *Nederlands leren voor opleiding en werk. Een evaluatiestudie naar geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Rastall, P. (2003). What do we mean by we? Some thoughts on a complex pronoun. *English Today*, 73(19), 1. Cambridge University Press.
- Raymakers-Vollaart, C., E. Leenders & B. Buvelot (2000). *Blokkendoos NT2*. 's-Hertogenbosch/Enschede: CINOP/SLO.

- Raymond, A.M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for research in mathematics education*, 28(5), 550-576.
- Reid, E. (1998). Autochtonous and Allochtonous Minorities in Education: 'Them' and 'Us'. In G. Khruslov & S. Kroon (Eds.), *The challenge of multilingualism to standard language teaching. Cases from Flanders, England, The Netherlands, Germany and Russia*. Moscow: Institute for National Problems of Education, 271-272.
- Richards, J.C. & T.S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Riteco, A. (2006). Docentcompetenties bij taalontwikkeland beroepsonderwijs. *Onder de loep. Opbrengsten uit het lectoraat Lesgeven in de multiculturele school*. Nr. 2. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School.
- Riteco, A. (2007). Naar taalontwikkeland beroepsonderwijs. Hoe praktijkgericht onderzoek professionalisering kan versterken. *Onder de loep. Opbrengsten uit het lectoraat Lesgeven in de multiculturele school*. Nr. 10. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School.
- RMO (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling) (1999). *Nationale identiteit in Nederland*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Runia-Dik, H. (2005). Toen begrepen ze nog wat ze lazen. *Trouw*, 8.12.2005.
- Rymenans, R. & V. Geudens (1994). Taalgebruik in de klas: zijn daar nog vragen over? In R. Appel (Red.), *Het Nederlands in de niet-taalvakken: lezingen van de Algemene conferentie van de Nederlandse taal en letteren 1992*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, 27-48.
- Schaafsma, J. (2006). Mbo's schrappen Nederlandse les. *De Telegraaf*, 23.4.2006.
- Scheele, A. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-year-old children*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Scheffer, P. (2000). Het multiculturele drama. *NRC-Handelsblad*, 29.1.2000.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Schooten, E. van & Y. Emmelot (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 717, projectnummer 44443).
- Sciarone, A.G. & F. Montens (1984). *Hoe leer je een taal? De Delftse methode*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Servicedocument Helpende. Kwalificatieniveau 2. Deelkwalificatie V&V. Ondersteuning ADL* (1997). Bunnik: Calibris.
- Shadid, W. (2007). *Grondslagen van interculturele communicatie: studieveld en werkkterrein*. Deventer: Kluwer.
- Shohamy, E. (2007). The Power of Language Tests, the Power of the English Language and the Role of ELT. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 521-531.
- Short, D.J. (2006). Content Teaching and Learning and Language. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier, 101-105.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. & J. Shulman (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Siemonsma, M. (2001). *Taalbeleid: wie is aan zet? Eindrapportage van het landelijk implementatieproject taalbeleid voor de bve*. Rotterdam: CED.
- Smits, M.C. (2009). *Schrijven en leren op de pabo. Een onderzoek naar de praktijk-kennis van opleiders Nederlands*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Snoeken, H. & S. Verhallen (1996). *Vakonderwijs aan anderstaligen*. Amsterdam: ITTA.
- Snow, M.A. (1993). Discipline-based foreign language teaching: Implications from ESL/EFL. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.) *Language and content, discipline- and content-based approaches to language study*. Lexington, Mass: D.C.Heath, 37-56.
- Spindler, G. & L. Spindler (1992). In M. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 53-92.
- Spotti, M. (2007). *Developing Identities. Identity construction in multicultural primary classrooms in the Netherlands and Flanders*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* (2006, 128). 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Staatscourant* (2009). Nr.16810.
- Stand van zaken Lissabondoelstellingen* (2007). <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2007/12/05/stand-van-zaken-lissabondoelstellingen.html> (geraadpleegd op 13 juni 2010).
- Steinert, I. (1991). *Vak-Taal-Leren: Kennisverwerving=Taalverwerving*. Leeuwarden: Educatief Centrum Noord (ECN) / Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL).
- Strategisch akkoord* (2002). Strategisch akkoord voor kabinet CDA, LPF, VVD. Werken aan vertrouwen, een kwestie van aanpakken. 3 juli 2002. zp., z.u.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 235-252.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidhoffer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Taal is cruciaal. Taalontwikkeling in het mbo - taalcoaches aan de slag in vakteams* (2008). Publicatie met opbrengsten van het project Taalontwikkeling in het mbo. Tekst: ITTA.
- Taalkundig Manifest (2000). Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt. Taalkundig Manifest. In *Verslag van het debat 'Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt' 23 juni 2000, Trippenhuis, KNAW, Amsterdam*. Utrecht/Amsterdam: Lot/Studio Taalwetenschap, 11-14.
- Teunissen, F. (1992). *Werken aan taalbeleid*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Teunissen, F. (Red.) (1997). *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep.
- Tordoir, A. (2002). Taalbeleid in de 21<sup>e</sup> eeuw: een nieuwe koers. *MESO Magazine*, 127, 3-8.
- Tuinder, M. & M. Siemonsma (1998). *Voorwaarden en uitgangspunten. Oriëntatie op taalbeleid voor management en directie*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.

- Tuinder, M., E. Kok & M. Siemonsma (1998). *Schoolvoorbeelden. Praktijkervaringen en adviezen voor de invoering van taalbeleid*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- Tuinder, M., M. Siemonsma & E. Kok (1998). *Handboek voor diagnose en invoering. Werken aan een schoolspecifiek taalbeleid*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. 's-Gravenhage: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vallen, T. (2001). Veeltaligheid in de klas: een uitdaging voor beleid en praktijk. *Spiegel*, 17/18(3/4), 79-104.
- Van den Branden, K. (1995). *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Dissertation Faculty of Arts, Katholieke Universiteit Leuven.
- Van den Branden, K. (2007). Practice in perfect learning conditions. In R.M. De Keyser (Ed.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 161-179.
- Van den Hoonaard, W.C. (1997). *Working with Sensitizing Concepts. Analytical Field Research*. Newbury Park: Sage.
- Vedder, P. & H. Kook (2001). In G. Extra & J.J. de Ruiter (Red.), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 175-191.
- Ven, P.H.M. van de (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 22-28.
- Verhallen, S. (2007). *Nederlands in het mbo*. Presentatie op de conferentie Taal is cruciaal, 9 maart 2007, Woerden. <http://www.herontwerpschool.nl> (geraadpleegd op 15 mei 2008).
- Verhallen, S. (Red.) (2003). *Vaktaal. Taalontwikkeling in het vakonderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Verhallen, S., Y. Emmelot, E. van Schooten, Y. Timman & M. Verhallen (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. WRR Werkdocumenten nr. W124. 's-Gravenhage: WRR.
- Verloop, N., J. van Driel & P.C. Meijer (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Vermeulen, M. (2003). Mbo-student strandt op Nederlands; Een derde blijft steken op te laag niveau. *De Volkskrant*, 20.2.2003.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2008). *English as a Second Language (ESL) Companion to the Victorian Essential Learning Standards*. <http://vels.vcaa.vic.edu.au/support/esl/esl.html> (geraadpleegd op 29 april 2008).
- Vries, H.H. de & R.H. van den Berg (2002). *Handleiding aanvullende instrumenten inburgeringsonderzoek*. Den Haag: Taskforce Inburgering.
- Vries, Y. de (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief*. Dissertatie Wageningen Universiteit.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: Mit Press.
- WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) (1995). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 1995, 501. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij .
- Wesdijk, J.L. (2003). *De taal van de verpleging. Nederlands voor buitenlanders. Vaktaal*. Amsterdam: Boom.

- Wester, F. & V. Peters (2004). *Kwalitatieve Analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Wilcox, K. (1980). *The Ethnography of Schooling: Implications for Educational Policy-making*. California: Stanford University.
- WIN (Wet Inburgering Nieuwkomers) (1998). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 1998, 533. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij.
- Woods, P. (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Woods, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method. In M. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 337-404.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3-47.
- Wouw, M. van de & J. Kortas (1998). *Training coördinatoren taalbeleid. Uitgangspunten en beschrijving*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (2001). *Nederlands als immigratiesamenleving*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij.

## Summary

# Dutch in Secondary Vocational Education: A Case Study in the Training of Care Helpers

This thesis is about teaching and learning Dutch in secondary vocational education (known in Dutch and henceforth referred to as mbo - *middelbaar beroepsonderwijs*). Chapter 1 describes in broad outline the mbo field at the start of this study in 2006. At that time, education in mbo was changing due to the introduction of a new system of qualifications based on competences. At the same time, mbo students' observed language deficiencies had resulted in a debate about the position of Dutch as a subject in mbo. Since the introduction of vocational qualifications in the nineties, Dutch as a separate subject involving the teaching of grammar, vocabulary, literature and the like had disappeared from many mbo training programmes and in its wake many qualified teachers of Dutch had also disappeared from mbo schools. A second debate concerned the didactic approaches in language teaching. With respect to (young) adults with a relatively short length of residence in the Netherlands that needed to acquire Dutch as a second language, there was a plea for so-called integrated courses, with schooling in Dutch being included in the vocational subjects that were taught. The assumption was that second language acquisition and knowledge acquisition can reinforce each other, thus enabling students to gain quick access to the labour market. For all other students, another form of content-based language teaching was propagated. This concept of 'sheltered content instruction' is an approach whereby learning Dutch is spread across the curriculum. In addition to their proper subject every teacher is also considered - to a certain extent at least - to be a teacher of Dutch. Against this background, mbo schools developed language policies aimed at improving the Dutch language skills of their students.

The above debates illustrate the attention there was for teaching and learning Dutch in mbo at the national macro level as well as the meso and micro levels in educational institutions. However, little was known at the time about what actually went on in mbo classrooms as far as the teaching and learning of Dutch was concerned. One of the main goals of this study therefore was to gain more insight into daily practices in classrooms. It started with the following general research questions:

- What picture of teaching and learning Dutch emerges from daily practices in a multilingual classroom in mbo?
- What are the experiences and opinions of teachers and students in this classroom with regard to teaching and learning Dutch?
- How can these daily practices and the related pictures that teachers and students have of the daily routine be connected to scholarly, institutional and public ideas of teaching and learning Dutch in mbo?

In order to find answers to these questions, an ethnographic case study was carried out at Hollandia College in the school year 2006-2007 in a classroom with students who were being trained to become Care Helpers. Hollandia College is a regional training centre that offers a complete range of adult and vocational education and training. The Care Helper training track is basic vocational training preparing students to perform simple tasks, for instance in nursing homes.

Chapter 2 is a reconstruction of the knowledge, ideas and opinions that guided this study. They concern current ideas about (forms of) teaching Dutch in mbo and about teachers' knowledge and their performance. In the course of time, the principles of teaching Dutch in mbo shifted from an approach based on grammar and literature to forms of more functional and content-based instruction like the above-mentioned integrated courses and language-sensitive vocational training. Actual classroom practices, however, take shape in teachers' daily teaching activities, based on their shared and personal knowledge, beliefs and attitudes. Teachers' personal (practical) knowledge is a broad concept that includes a variety of cognitions ranging from conscious and well-balanced opinions to unconscious and unreflected intuitions.

Chapter 3 presents the design of the study and motivates the choices for an ethnographic approach and for investigating the specific Care Helper curriculum.

Chapter 4 outlines the Dutch educational system of adult and secondary vocational education and sketches the organization of Hollandia College and the content of the programme of the Care Helper training track. In the programme, Dutch has no formal position as a subject in its own right because the qualifications attached to this training track are based solely on its specific vocational requirements. Finally, this chapter describes the backgrounds of the participants in this case study, which involves twenty-two students and nine teachers. The students showed considerable differences in age, country of origin, length of residence in the Netherlands and educational background. Seven students had a completely Dutch educational background and two students were eleven and sixteen when they entered a Dutch school for the first time. The remaining thirteen students were eighteen or older when they arrived in the Netherlands. They took civic integration courses and entered vocational education taught in the form of an integrated course. Four of the teachers were involved in teaching, one of them in Dutch and three of them in vocational subjects. The three content-area teachers were very experienced professionals in health care, but, just as the Dutch language teacher, had started teaching only (relatively) recently. Of the other teachers involved in this study, two were coaches, one was a coordinator, and the other two were a language coach and a language policy coordinator respectively. They all had a lot of experience working in educational settings.

Chapter five is about language policy in Dutch education in general and at Hollandia College in particular as a means to solve students' observed language problems. From 2003 onwards, Hollandia College has pursued a language policy in which teachers play a prominent role. The most important policy goals are an adequate intake procedure, (forms of) content-based language teaching and tests and learning materials adapted to the level of the training. On the basis of an analysis of policy documents and teachers' opinions, this study identifies this language policy as being essentially top-down. It also concludes that the policy process in the teachers' team for Care Helpers has got stuck in the adoption phase. Neither the manager nor the teachers consider

themselves as having much to do with language-related problems: they do not consider the students' language acquisition as being a substantial part of their task next to the skills they teach for their own subject. The language coach and other teachers of Dutch (as a second language) are seen as the ones that should solve most language-related problems.

Empirical data from a period in the field (field notes, audio and video recordings, questionnaires and interviews) led to the identification of four key episodes, each of which sheds light on the daily practices of teaching and learning Dutch in mbo. The key episodes involve the compulsory use of Dutch as the only language spoken at Hollandia College (chapter 6), about the role of Dutch in the intake of a follow-up training on the next level (chapter 7), about Dutch language classes (chapter 8) and about Dutch in vocational classes (chapter 9). Using John Goodlad's 1979 curriculum domains (ideological, formal, perceived, operational, experiential) as an analytical tool, a number of different perspectives on (dealing with) Dutch in mbo could be distinguished. The key episodes together provide an answer to the first research question. They draw a picture of the teaching and learning of Dutch in daily practice in a multilingual classroom in mbo. The experiences and views of the teachers (the perceived curriculum) and the students (the experiential curriculum) with respect to the key episodes answer the second research question. They draw a picture of the experiences and opinions of teachers and students in this classroom with regard to the teaching and learning of Dutch. Each key episode is accompanied by a description of the related ideological and formal contexts (the ideological curriculum and the formal curriculum). The third research question is answered by connecting the daily practices, the points of view of teachers and students and the broader societal and institutional contexts for each key episode. The following provides a brief overview of the analysis and interpretation of each key episode.

Chapter 6 deals with the rule of Dutch being the only (compulsory) spoken language at Hollandia College at all times. The rule was thought to contribute to the students' language acquisition on the one hand and to promote feelings of safety for native speakers of Dutch on the other. In practice the rule is dealt with very tolerantly, although teachers say to adhere to the rule. Referring mainly to their pedagogical and didactic concerns, teachers do not maintain this rule very strictly where their students are concerned. When students break the rule, this is often connected with naturalness and the ease of communicating in their home language, and solidarity within their own group. The rule represents a monolingual ideology in a multicultural school. Chapter 7 is about Dutch language proficiency and the intake for follow-up training. Students are being refused entrance into follow-up training on the basis of a test of their proficiency in the Dutch language. Teachers indicate that this conflicts with the formal educational system that has no thresholds, but they also state that not all students have the required capacities. Students with secondary or higher education backgrounds (in their countries of origin) and still in the process of acquiring Dutch as a second language are aware of their unequal chances because of their limited language proficiency in Dutch.

Chapter 8 discusses Dutch language classes. Because Dutch has no formal status as a subject in the Care Helper training track, Dutch language classes lack a distinct position within the curriculum. The inexperienced teacher can be considered a victim, because she is not equipped for this complex task and hardly gets any support in the



form of suitable teaching materials and sufficient coaching. The students with secondary or higher education backgrounds in their countries of origin are strongly motivated to learn Dutch and indicate that the classes are inadequate. Dutch as a subject on the school's timetable does in itself not guarantee that students are enabled to sufficiently develop their language proficiency in Dutch.

Chapter 9 deals with Dutch in vocational classes. As teachers have to train their students to become Care Helpers, they mainly focus on the required professional skills. They are sometimes confronted with difficulties they encounter in adequately explaining the meaning of abstract concepts. Moreover, some teachers show certain weaknesses in their own Dutch language proficiency. At the same time, they lack an understanding of linguistic difficulties involved in the tasks to be performed. Teachers' expectations of the students (and their language proficiency) are low. They respond by simplifying their language usage and by lowering their demands of students' reading and writing skills. Students adapt to these low expectations. As a result, in vocational classes in this case study many opportunities for language acquisition remain unused.

In chapter 10, the conclusions of this study are presented. The analyses and interpretations of the key episodes show an in-depth picture of the bothersome daily practice of teaching and learning Dutch in a multilingual school. The observed deficiencies in students' Dutch language skills are not addressed adequately. In the day-to-day reality of a multilingual school the rule of Dutch as the only allowed spoken language is an impracticable one. Its contribution to the students' Dutch language acquisition is marginal at best. The argument of promoting feelings of safety among native speakers of Dutch illustrates how a school can be influenced by assimilationist tendencies in society. The threshold for the entrance into follow-up training on the basis of a Dutch language test is no solution; all it does is turn the school's problem into a students' problem. Dutch classes fail because of the vague position of the subject and the lack of clear targets, a syllabus and suitable learning materials. Furthermore, while the task is a complex one, requiring specific didactic knowledge, it is left to an inexperienced teacher. Finally, hardly any use is made of the opportunities for learning Dutch that vocational classes do present. The picture is one of mainly traditional practices where teachers give instructions and students carry them out.

The key episodes illustrate the complexity of adequately addressing the challenges with respect to the teaching and learning of Dutch in a multilingual classroom in mbo. Heterogeneity of the student population leads to homogenization processes that do not do justice to the needs of individual students. All students are expected to speak Dutch at all times regardless of context and purpose. All students who fail a Dutch language test at the intake for follow-up training are refused entrance irrespective of their educational backgrounds and length of residence in the Netherlands. Dutch classes are traditional and uniform for all students despite the students' different needs in this respect. Finally, teachers' demands of their students' language skills are low because they do not have great expectations of their students in general and because of their focus on professional practice.

With regard to Dutch in mbo, two debates were identified at the start of this study in 2006. First of all, Students' observed language deficiencies had led to a debate about the position of Dutch as a subject. This case study does indeed confirm the (different)

students' needs in this respect and it also shows the effects of the marginal position of Dutch in the curriculum. By 2010, the political and public debate has led to the introduction of new national standards for Dutch in primary and secondary education and of national tests for students in mbo.

The second debate about didactically adequate approaches to language education is reflected in the language policy at Hollandia College. The concept of integrated schooling in Dutch and vocational subjects, and of teaching and learning Dutch across the curriculum, can be positioned in the ideological curriculum domain. In the daily practice investigated in this case study, integrated courses are found to lead to a quick intake of secondary and higher educated students in vocational training on a rather low level. Because they lack opportunities to learn Dutch in a way that matches their needs, ideology here leads to unequal educational opportunities for these students. The operational and perceived curriculum domains also show that the notion of teaching Dutch across the curriculum is not sufficiently included in the teachers' cognitions and therefore remains little more than an ideology.

Whereas the first debate resulted in formal standards and national Dutch tests, the second debate has not resulted in achieving the most important language policy goals, such as an adequate intake procedure and combining content area instruction with language teaching by all teachers. This can be explained from the different nature of the two debates. A broad consensus about students' lack of language skills makes it easy for a government to take measures like the introduction of national standards and examinations. Adequately dealing with multilingualism in a school is much more complicated and requires teachers to make changes in their educational practices. In this case study, Goodlad's curriculum domains appeared to be a useful analytical framework to illustrate different perspectives on education. Phenomena observed in practice, such as the problems with the intake for follow-up training, could be explained by an interpretation starting from the five curriculum domains. Such an interpretation also shows how domains influence each other and how, for instance, also ideologies outside schools affect internal policies. Further, there appear to be many contrasts between and within curriculum domains. Teachers are aware of discrepancies between rhetoric and practice, for instance in the case of the threshold at the entrance of follow-up training. Although practice here is not in accordance with either the ideological or the formal curriculum, teachers let things happen. In this case study, discrepancies like these can be explained by the complexity of the field and by the fact that teachers are poorly equipped for teaching students for whom Dutch is a second language.

The interpretations in terms of curriculum domains make it clear that teachers' cognitions to a large extent explain what actually happens in the classrooms. For example, the teachers' most important concern is training their students to become good professionals. In the profession of Care Helper, grammatically correct Dutch and writing skills don't play an important role and therefore teachers do not consider Dutch to be very important for their students. Another explanation for the way teachers act in the classroom are their low expectations of their students on the one hand coupled with a strong pedagogical concern on the other, caring for their students' well-being. This accounts for teachers speaking a lot themselves and not demanding much from the students with regard to their language skills.

This case study shows how the attention for learning Dutch in mbo easily disappears when Dutch as a subject lacks a formal status in the curriculum. It also shows that a substantial percentage of the students need to further develop their Dutch language skills. Therefore the recent formal reintroduction of Dutch in the qualification structure of mbo must be considered a positive development. On the other hand, this study does make clear the complexity of teaching Dutch in a multilingual classroom in mbo. It is therefore not to be expected that the new government measures will automatically bring about changes in daily classroom practice.

On the basis of the above conclusions, a number of recommendations can be made. Teacher cognitions play a very important role in classroom practices. Therefore, training and coaching should help teachers in mbo to become better prepared and equipped to deal with the teaching of Dutch in heterogeneous multilingual classrooms. Dutch language teachers will have to possess extensive knowledge of teaching Dutch as a second language. At the same time, teachers of other subjects have to be made aware of their own role and avail themselves of the opportunities to contribute to a further development of their students' language skills. While acquiring these insights and knowledge teachers should be able to exchange experiences and reflect on their own and their colleagues' behaviour in order to effect changes in their instructional practices. This requires a much more quiet and undisturbed environment than that found in the school in day-to-day reality in this study. On the micro level of the school, there should also be continuous attention for the heterogeneity of the student population regarding (educational) backgrounds, especially when taking general measures affecting careers of individual students.

There are also recommendations to be made on a national macro level. As some teachers show weaknesses in their own proficiency of Dutch, which can influence language acquisition by their students, it is important that Dutch language competences become part of the standards for all qualified teachers who teach in Dutch. Furthermore, the complex task of teaching Dutch should be facilitated by better learning materials suitable for young adult students in multilingual classrooms in mbo and supporting the acquisition of Dutch.

Finally, in order to improve the quality of education in mbo, the knowledge of actual day-to-day classroom practice at mbo schools should be improved. As teacher cognitions appear to play an important role in teachers' behaviour, a better insight should be gained into how these cognitions work and can be influenced.