

*Vormgeving van  
leerprocessen*

99

# Leren begrijpend lezen en luisteren in mbo 2

Truus Harms  
Margriet Kalsbeek

# **Leren begrijpend lezen en luisteren in mbo 2**

Truus Harms  
Margriet Kalsbeek

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Harms, G.J. & Kalsbeek, M.

Leren begrijpend lezen en luisteren in mbo 2

Truus Harms & Margriet Kalsbeek 2013, Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.

ISBN 978-90-6690-566-5

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:

GION / RUG

Grote Rozenstraat 3

9712 TG Groningen

Telefoon: 050 3636631

[www.rug.nl/gion](http://www.rug.nl/gion)

Copyright © GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, 2013

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.*

# Inhoud

Samenvatting	5
1 Achtergrond en vraagstelling	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Nadere invulling van het onderzoek	8
2 Effectieve lees- en instructiestrategieën voor begrijpend lezen in het mbo: een theoretisch kader	11
2.1 Leesstrategieën	11
2.2 Instructiestrategieën	13
2.3 Conceptueel kader	14
3 Begrijpend lezen en luisteren in de praktijk van een mbo-instelling: onderzoek naar de stand van zaken	17
3.1 Strategiegebruik bij begrijpend lezen in de lessen Nederlands	18
3.2 Strategiegebruik in de vaklessen	24
4 Handreikingen vanuit praktijk en vakliteratuur	29
4.1 Inleiding	29
4.2 De praktijk in het Nederlandse mbo	29
4.3 De vakliteratuur	31
5 Conclusies en aanbevelingen	43
Lijst met afkortingen	48
Literatuur	49
Bijlage 1 Lees- en instructiestrategieën in de lessen Nederlands op Noorderpoort	55
Bijlage 2 Invulschema's observaties beroepsgerichte lessen	61
Bijlage 3 Websites en benaderde deskundigen	63
Bijlage 4 Tekst en vragen voorgelegd aan deskundigen	65



## Samenvatting

Onder invloed van de in 2010 ingevoerde referentieniveaus voor Nederlandse taal en rekenen heeft het taalonderwijs in het mbo een sterke impuls gekregen. De resultaten die mbo-studenten op Nederlandse taal boeken, laten echter nog steeds te wensen over. Dit onderzoek inventariseert via een literatuurstudie mogelijk effectieve strategieën in het onderwijs in begrijpend lezen en luisteren aan mbo-niveau 2 studenten en confronteert die inzichten met de huidige onderwijspraktijk in een ROC. Mede op basis van een inventarisatie van praktijkkennis en vakliteratuur worden vervolgens aanbevelingen gedaan voor verbeteringen.

De literatuur laat zien dat verschillende leesstrategieën mbo-studenten behulpzaam kunnen zijn bij het (leren) begrijpend lezen. Deze strategieën bereiden de student voor op de leestaak, laten hem tijdens het lezen de taak controleren en zorgen ervoor dat hij na het lezen de resultaten evalueert. Om deze leesstrategieën bij studenten aan te leren, staat de docent een aantal effectief gebleken instructiestrategieën ter beschikking. Daaronder vallen directe instructie, het creëren van interactie in de lessituatie, differentiatie tussen studenten op basis van hun vorderingen en het geleidelijk verminderen van de sturing die de docent de student bij het leesproces biedt.

In de op het ROC onderzochte lessen Nederlands blijkt weinig aandacht besteed te worden aan leesstrategieën. In deze lessen komen ook nauwelijks elementen van directe instructie voor en interactieve werkvormen ontbreken vaak. Dat hangt samen met het grote aandeel dat zelfstandig werken, aan de hand van digitale oefeningen uit de gebruikte lesmethode, in de lessen inneemt. Ook in de lessen voor de beroepsgerichte vakken heeft zelfstandig werken door studenten een groot aandeel. In deze lessen wordt weinig aandacht besteed aan taal; leren begrijpend lezen en luisteren heeft er geen prioriteit.

Een rondgang onder deskundigen op het terrein van taal in het mbo en door de websites van ondersteuningsinstanties heeft duidelijk gemaakt dat er vele initiatieven tot verbetering van het taalonderwijs in het mbo gaande zijn. Er is echter geen betrouwbare informatie beschikbaar over bewezen effectieve praktijken in de lessen op mbo-niveau 2. Recente Nederlandse vakpublicaties bieden wel diverse handreikingen voor de inrichting van het taalonderwijs in het mbo.

De combinatie van de resultaten uit de literatuurstudie, de lesobservaties, de rondgang en de vakpublicaties leidt tot een serie aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Die betreffen het gebruik in de lessen van lees- en luisterstrategieën door studenten, van bepaalde instructiestrategieën door docenten, aandacht voor woordenschatonderwijs, de rol van beroepsgerichte vakken in het taalonderwijs, de rol van docenten, professionalisering en de inbedding van het taalonderwijs in het beleid van het ROC. Onderzoek, gekoppeld aan kleinschalige experimenten met strategiegebruik in de onderwijspraktijk, zal de kennis over effectief taalonderwijs in mbo-niveau 2 opleidingen aanmerkelijk kunnen vergroten.

# 1 Achtergrond en vraagstelling

## 1.1 Aanleiding

Naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen (Ministerie van OCW, 2009) in het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs (mbo) per augustus 2010 hebben veel mbo-instellingen het vak Nederlandse taal (opnieuw) ingevoerd. In de jaren daarvoor kwam Nederlands vaak alleen geïntegreerd in de beroepsgerichte vakken aan de orde. Het was dan vooral zichtbaar in die opleidingen waarvan het kwalificatiedossier expliciet melding maakte van doelen op dit terrein.

De invoering van de referentieniveaus in het mbo wordt gevolgd door de invoering van een verplicht afzonderlijk centraal examen in het vak Nederlands. Studenten in mbo-niveau 2 opleidingen zullen dan om hun diploma te kunnen krijgen moeten aantonen dat zij niveau 2F beheersen. Al in 2010-2011 bleken veel studenten op instaptoetsen Nederlands (afkomstig uit het toetssysteem TOA van bureau ICE) echter lager te scoren dan referentieniveau 1F. Niveau 1F staat voor het fundamentele niveau dat leerlingen op twaalfjarige leeftijd, aan het eind van het basisonderwijs, zouden moeten beheersen. Niveau 2F is het perspectief voor leerlingen die deelnemen aan vmbo- en mbo-niveau 1, 2 en 3 en zou aan het eind van het vmbo bereikt moeten zijn. Het mbo zou dan dit niveau slechts hebben te onderhouden. Dat studenten in het mbo zo laag scoren wil dus zeggen, dat dit ideaalbeeld nog lang niet is gerealiseerd. Het mbo zal dan ook grote moeite hebben zijn studenten binnen het mbo-traject tijdig op het juiste niveau te brengen.

Onlangs is gebleken dat de resultaten op pilotexamens taal die in 2012 in het mbo op grote schaal zijn afgenomen, opnieuw erg laag zijn (Ministerie van OCW, 2012). Naar aanleiding daarvan heeft de minister van Onderwijs besloten het centrale examen Nederlands voor mbo 2 niet in het schooljaar 2014-2015, maar pas in 2015-2016 in te voeren. Studenten zouden anders een te groot risico lopen hun opleiding ongediplomeerd af te ronden. De lage scores bevestigen de zorgen die in het mbo al enkele jaren leefden en onderstrepen opnieuw het belang van effectief taalonderwijs.

Vanuit die zorg heeft ROC Noorderpoort in 2011 aangegeven behoefte te hebben aan ondersteuning door onderzoek om de eigen praktijk in het taalonderwijs te kunnen



verbeteren. Uitgangspunt zou daarbij moeten zijn een beschrijving van de huidige lespraktijk, om vervolgens met behulp van beschikbare kennis verbeteringsvoorstellen te kunnen genereren.

De vraagstelling voor het onderzoek luidde als volgt:

- 1) Welke kennis is beschikbaar over het effectief inrichten van onderwijs in begrijpend lezen op niveau 2 van het mbo?
- 2) Hoe is het onderwijs in begrijpend lezen en luisteren nu ingericht in mbo-niveau 2 opleidingen?
- 3) Hoe kan kennis uit de literatuur zodanig ingezet worden dat de effectiviteit van taalonderwijs in begrijpend lezen en luisteren aan mbo 2-studenten toeneemt?

## **1.2 Nadere invulling van het onderzoek**

Het onderzoek beperkt zich tot opleidingen en onderwijs op niveau 2 van het mbo. In overleg met de aanvrager is ervoor gekozen om het onderzoek te richten op de taaldomeinen begrijpend lezen en luisteren. Deze domeinen zijn niet alleen van belang voor de latere beroepsloopbaan van de student. Met begrip kunnen lezen en luisteren zijn ook nodig om te kunnen profiteren van schriftelijke en mondelinge uitleg en instructie, en zijn daarmee van wezenlijk belang voor een goed verloop van de schoolloopbaan. Speciale aandacht is verder gegeven aan werkzame strategieën die door de student gebruikt kunnen worden om begrijpend of studerend te (leren) lezen of luisteren, en aan didactische strategieën die de docent kan gebruiken om de student te ondersteunen bij zijn leerproces.

In een eerste fase van het onderzoek is een literatuurstudie uitgevoerd die zich geconcentreerd heeft op begrijpend lezen. Hierin is vooral nagegaan welke strategieën werkzaam zouden kunnen zijn bij het onderwijs aan mbo-studenten in begrijpend lezen. De resultaten van deze fase worden weergegeven in hoofdstuk 2. De inhoud van dat hoofdstuk kan gezien worden als een voorlopig theoretisch kader voor het empirisch onderzoek daarna. Het hoofdstuk mondt uit in een schema waarmee de bestaande praktijk in het onderwijs geanalyseerd kan worden.

De tweede fase van het onderzoek bestaat uit een analyse van de onderwijspraktijk in een aantal mbo 2-opleidingen binnen het ROC Noorderpoort, in het licht van de bevindingen uit de eerdere literatuurstudie. Hiervan wordt in hoofdstuk 3 verslag gedaan.

In de derde fase van het onderzoek is opnieuw literatuur geanalyseerd. Enerzijds was deze fase bedoeld om meer zicht te krijgen op de Nederlandse praktijk van taalonderwijs in het mbo en om zo mogelijk eventuele goede voorbeelden op te sporen. Met dat doel is in deze fase een aantal deskundigen op het gebied van Nederlands in het mbo benaderd om informatie. Anderzijds zijn in deze fase ondersteunende Nederlandse en enkele meer algemene buitenlandse publicaties bestudeerd om verbeteringsvoorstellen te kunnen doen voor de huidige onderwijspraktijk. Hierover gaat hoofdstuk 4.

Alle informatie gezamenlijk is ten slotte gebruikt in hoofdstuk 5, waar conclusies en aanbevelingen worden geformuleerd.



## 2 Effectieve lees- en instructiestrategieën voor begrijpend lezen in het mbo: een theoretisch kader <sup>1</sup>

Aansluitend bij de eerste onderzoeksvraag is in de eerste fase van het onderzoek internationale literatuur gezocht en bestudeerd die uitsluitsel zou kunnen geven over effectieve lees- en instructiestrategieën voor begrijpend lezen in het mbo. We hebben begrijpend lezen daarbij opgevat als een cognitief proces van construeren van tekstbetekenis, via het intensief werken met de tekst (Alverman & Eakle, 2003). We hebben ons geconcentreerd op literatuur vanaf het jaar 2000, met behulp van zoekcriteria die de doelgroep specificeren (zwakke lezers, adolescenten, leerlingen in het mbo) en verwijzen naar strategiegebruik (cognitieve leesstrategieën, instructiestrategieën voor begrijpend lezen). Deze literatuur is geanalyseerd op bewezen effectieve strategieën voor begrijpend lezen, toegepast op doelgroepen die vergelijkbaar zijn met studenten in opleidingen op niveau 2 van het Nederlandse mbo. Dat heeft tot de volgende resultaten geleid.

### 2.1 Leesstrategieën

Veel mbo 2-studenten zijn zwakke lezers. Zwakke lezers zijn over het algemeen passieve lezers, die weinig tot geen (meta)cognitieve strategieën inzetten bij het lezen en begrijpen van een tekst. Juist het aanleren van leesstrategieën blijkt echter effectief voor begrijpend lezen, ook bij oudere leerlingen zoals die in het mbo (Apthorp & Clark, 2007; Prado & Plourde, 2011; Scamacca et. al, 2007). Leesstrategieën zijn hulpmiddelen die lezers kunnen inzetten bij het begrijpen van een tekst. Er zijn er verschillende van en waarschijnlijk is het zinvol om meerdere leesstrategieën te beheersen (Torgesen et al., 2007). In het algemeen wordt een onderscheid gemaakt tussen strategieën die op drie momenten ingezet kunnen worden: voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen (Alvermann et al., 2006; Apthorp & Clark, 2007; Bimmel & Van Schooten, 2004; Bonset & Braaksma, 2008; Brand-Gruwel e.a., 1998; Davey &

---

<sup>1</sup> Het literatuuronderzoek voor dit hoofdstuk werd uitgevoerd door Margriet Kalsbeek in het kader van haar masterthesis Onderwijskunde (Kalsbeek, 2012).

McBride, 1986; Dymock & Nicholson, 2010; Jansma e.a., 2011; Lysynchuk et al.; Pressley & Vye, 1990; McNamara, 2007; Pilonieta, 2010; Prado & Plourde, 2011; Roberts et al., 2008; Van Steenbrugge, 2006; Stoeldraijer & Förner, 2009; Torgesen et al., 2007).

Een eerste strategie die vaak voorafgaand aan het werkelijke lezen wordt toegepast, is het leesdoel en de leesaanpak bepalen. De leerling leert zich af te vragen waarvoor hij de tekst leest en hoe hij bij het lezen te werk kan gaan. Het herkennen van de tekstsoort is hierbij een belangrijke deelvaardigheid. Een relevant onderscheid dat in deze fase gemaakt kan worden is dat tussen 'lezen in de dagelijkse praktijk' en 'lezen als les op school'. Lezen omdat je de informatie ergens voor nodig hebt, als onderdeel van een 'grotere' activiteit, verschilt van lezen omdat je de vragen die bij een tekst horen moet beantwoorden. Vragen die bij een tekst horen sturen het leesdoel bij voorbaat. Een tweede strategie in deze fase is het 'skimmen' of globaal lezen van de tekst om de tekstinhoud te voorspellen. Ten derde is er de strategie van het activeren van de voorkennis van de leerling over het onderwerp van de tekst, wat het hem gemakkelijker zal maken om nieuwe informatie uit de tekst te koppelen aan al bestaande kennis.

Tijdens het lezen zijn er twee strategieën denkbaar. De eerste is het bewaken en monitoren van het eigen begrip door de leerling. De leerling stelt zichzelf bijvoorbeeld vragen als: 'begrijp ik nog wat ik lees?', 'is dit nu de essentie van de tekst?', 'klopt dit met wat ik al weet?' Dit bewaken en monitoren is een metacognitieve strategie (de lezer reflecteert op en stuurt zijn eigen leergedrag), waar zwakke lezers vaak moeite mee hebben. Mbo-studenten zullen hierbij waarschijnlijk veel ondersteuning nodig hebben. Het visualiseren van de tekst, in een plaatje, een schema, of een andere manier van ordenen is een tweede strategie die zinvol toegepast kan worden tijdens het lezen.

Drie strategieën kunnen na het lezen worden gebruikt. Een ervan is het, op verschillende manieren, samenvatten van de tekst, bijvoorbeeld door het scheiden van hoofden en bijzaken, het achterhalen van de hoofdgedachte van een tekst en het selecteren van belangrijke informatie of sleutelfragmenten. Een andere, veel gebruikte strategie na het lezen, is het stellen en beantwoorden van vragen. Vaak stelt de docent of de lesmethode de vragen, maar vooral effectief is dat de leerling zichzelf vragen stelt over de gelezen tekst. De laatste strategie in deze fase is het reflecteren op het eigen leerproces, verwant aan het monitoren van begrip in de fase tijdens het lezen. De vragen zouden kunnen gaan over het leesproces, over de gebruikte aanpak en over het behalen van het in de eerste fase gestelde leesdoel. Het onderwijs in begrijpend lezen zou daarom een scala aan dergelijke leesstrategieën moeten aanbieden.

## 2.2 Instructiestrategieën

Instructiestrategieën of -activiteiten zijn activiteiten die docenten ondernemen (of die in leerboeken staan) om leerlingen iets te laten leren. Zij grijpen aan op leerfuncties: psychologische functies die vervuld moeten worden om te kunnen leren (Vermunt & Verschaffel, 1998). Die functies worden vooral in gang gezet door de leerling (we spreken dan van leeractiviteiten), maar de docent kan ook delen ervan voor zijn rekening nemen (bijvoorbeeld de metacognitieve functies: zeggen wanneer een leerling een bepaalde leesstrategie in moet zetten).

Over de instructiestrategieën die de docent zinvol zou kunnen gebruiken bij begrijpend lezen tekenen zich in de literatuur bepaalde lijnen af. Ten eerste lijkt directe instructie in leesstrategieën voor alle onderwijstypen, van hoog tot laag, effectief (Hattie, 2009) en vooral zwakke lezers, zoals veel mbo 2-studenten, lijken ervan te profiteren (RAND Reading Study Group, 2002; Swanson, 1999; Torgesen et. al 2007; Vermunt & Verschaffel, 1998). Directe instructie kenmerkt zich door een serie duidelijke acties van de docent, zoals een heldere uitleg geven van de opdracht, het activeren van voorkennis bij de leerling, het voordoen hoe een tekst aan te pakken en het geven van feedback op de gemaakte opdrachten. Onderstaand schema geeft een overzicht van de elementen die onder directe instructie vallen.

---

Directe instructie
Heldere uitleg van de opdracht en verwachtingen ten aanzien van doelen en succescriteria
Betrokkenheid stimuleren, aanmoedigen van studenten om op te letten
Activeren van voorkennis
De taak in kleine stappen verdelen
Presenteren van de inhoud via presentatie
Modelleren hoe een tekst aan te pakken
Checken van begrip
Begeleide oefening van verschillende stappen
Feedback op de gemaakte opdrachten
Terugkijken en herhalen van de inhoud van de les aan het eind van de les
Zelfstandige oefening

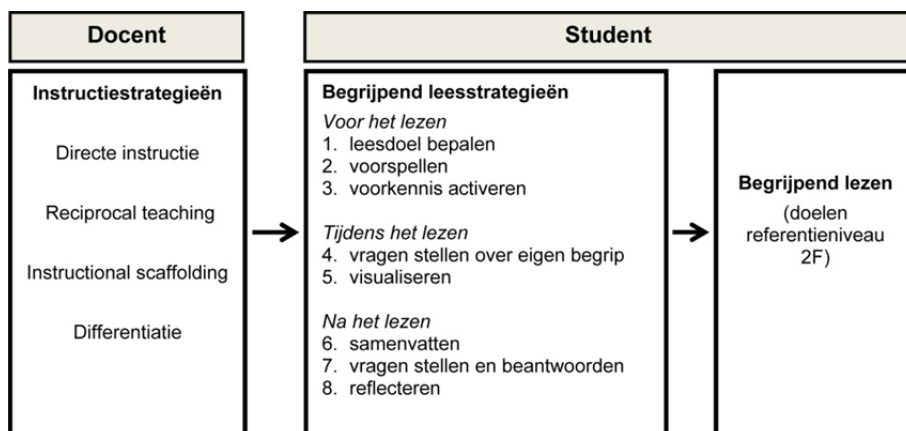
---

Ten tweede is interactie tussen docent en leerling van belang, zoals die vorm krijgt in reciprocal teaching of rolwisselend leren, een vorm van coöperatief leren waarbij leerlingen en docent om beurten de leiding hebben bij een discussie over een gelezen tekst. Zwakke lezers blijken hier baat bij te hebben (Brand-Gruwel e.a., 1998), ook als het gaat om adolescenten (Alvermann et al., 2006).

De effectiviteit van strategietraining blijkt afhankelijk van het leesniveau van de leerling (De Jager, 2002) en sterkere lezers kunnen beter geen strategietraining krijgen, omdat dit juist negatieve effecten geeft: de leerling raakt verveeld doordat hij strategieën moet oefenen die hij uit zichzelf al gebruikt (Vermunt & Verschaffel, 1998). Belangrijk is dan ook, ten derde, dat in het leesonderwijs aan mbo-groepen een gedifferentieerde aanpak gekozen wordt, waarbij de mate van sturing aangepast wordt aan de behoeften en de vaardigheden van de leerling (Carbo, 1987; Scammaca et al., 2007). Ten slotte kan de docent het beste zijn begeleiding per leerling geleidelijk afbouwen volgens de principes van ‘instructional scaffolding’, waarin de rol van de docent bijvoorbeeld volgens het drie-fasenmodel van Roosendaal (in Brand-Gruwel, 1998) verschuift: van die van model in de eerste fase (met activiteiten die vooral presenteren en demonstreren inhouden) via begeleider in de tweede fase (activeren en stimuleren van de leerlingen) naar monitor (bekrachten en evalueren terwijl de leerling zelfstandig gebruik maakt van leesstrategieën).

### 2.3 Conceptueel kader

Onderstaand schema geeft de gevonden effectieve instructie- en leesstrategieën voor begrijpend lezen in onderlinge samenhang weer. Toepassing van instructiestrategieën met betrekking tot begrijpen lezen door de docent moet de student er geleidelijk toe brengen verschillende strategieën bij het lezen te gaan gebruiken. Uiteindelijk doel is dat de student met begrip kan lezen op minimaal het referentieniveau 2F.



Figuur 2.1: Conceptueel kader voor onderwijs in begrijpend lezen aan mbo-studenten

We hebben in het kader van dit onderzoek geen aparte literatuurstudie gedaan naar begrijpend luisteren. Luisteren is weliswaar een andere modaliteit dan lezen, maar het bepalen van het doel, tussentijds begrip en een check achteraf zijn ook bij luisteren belangrijk. Het verschil tussen lezen en luisteren ligt in het feit dat luisteren sneller interactief wordt (in bepaalde gevallen bestaat de mogelijkheid om tussendoor iets te vragen) en dat de inhoud niet beschikbaar blijft (geschreven tekst is terug te lezen, met gesproken tekst is dat meestal niet het geval). In het kader van dit onderzoek gaan we ervan uit dat dezelfde strategieën en processen die we voor begrijpend lezen hebben onderscheiden ook bij luisteren van belang zijn.





### **3 Begrijpend lezen en luisteren in de praktijk van een mbo-instelling: onderzoek naar de stand van zaken**

Noorderpoort heeft zijn onderwijs in Nederlandse taal in grote lijnen vormgegeven volgens de ideeën van de ‘Drieslag Taal’ (Bolle 2009). Dat betekent dat Nederlands op drie plaatsen aan de orde moet komen. In de beroepsgerichte vakken moet intensieve taalontwikkeling plaatsvinden door middel van veel activiteiten die in alle lessen, en ook op de werkplek, uitgevoerd worden. In afzonderlijke lessen Nederlands wordt een ondersteunend cursorisch aanbod gedaan, waarin het vooral gaat om instructie over regels in de taal. Het derde element is een remediërend traject voor studenten met een zodanige achterstand dat zij individuele ondersteuning nodig hebben.

De literatuurstudie uit het vorige hoofdstuk heeft laten zien dat er voor het taalonderdeel begrijpend lezen instructiestrategieën zijn waarvan verwacht mag worden dat zij voor de doelgroep van mbo 2-opleidingen effectief zullen zijn. Het gaat om een combinatie van directe instructie in leesstrategieën en reciprocal of rolwisselend teaching. Daarnaast zijn differentiatie en instructional scaffolding van belang. Wat de leesstrategieën zelf betreft bleek een aantal hoofdstrategieën te rubriceren naar het moment in het leesproces waarop ze ingezet worden: voor, tijdens of na het lezen. Deze instructie- en leesstrategieën zouden bij uitstek passen in de ondersteunende lessen Nederlands. Daarom is met behulp van deze inzichten gekeken naar strategiegebruik in het bestaande onderwijs in afzonderlijk geroosterde lessen Nederlands op twee locaties van het Noorderpoort. Dat is gebeurd via analyses van gebruikte lesmethoden, lesobservaties en interviews met docenten.

Aanvullend zijn op dezelfde locaties lessen voor de beroepsgerichte vakken in verschillende beroepsopleidingen geobserveerd. Daar is gekeken naar het voorkomen van expliciete aandacht voor begrijpend lezen en luisteren. Dat is gebeurd met een beperkter instrumentarium.

Op beide onderdelen gaan we in dit hoofdstuk afzonderlijk in.

### **3.1 Strategiegebruik bij begrijpend lezen in de lessen Nederlands<sup>2</sup>**

#### **3.1.1 Opzet van het onderzoek**

##### *Onderzoeksgroep*

Het onderzoek is uitgevoerd bij de niveau 2-opleidingen van twee locaties van Noorderpoort. Deze locaties gebruikten elk hun eigen methode voor de lessen Nederlands. De geobserveerde lessen Nederlands zijn lessen aan eerstejaars studenten van opleidingen in de beroepsopleidende leerweg (BOL) in de sectoren Zakelijke Dienstverlening, Zorg & Welzijn en Techniek. In totaal waren 6 docenten Nederlands en 241 studenten in het onderzoek betrokken. Alle docenten waren bevoegd voor Nederlands, maar gaven daarnaast andere vakken, waaronder algemene vakken, maar ook vakleer.

##### *Werkwijze*

De gebruikte lesmethoden ('VIA' van Uitgeverij Deviant en 'Taalblokken' van Uitgeverij Malmberg) zijn geanalyseerd op het voorkomen van de eerder onderscheiden lees- en instructiestrategieën. Hiervoor is een analyseschema gebruikt dat ontworpen is op basis van het conceptueel kader uit paragraaf 2.3. Vervolgens zijn 13 lessen Nederlands aan eerstejaars BOL-studenten van de verschillende beroepsopleidingen geobserveerd, gegeven door de zes docenten Nederlands op de twee locaties. Aan deze observaties lag hetzelfde analyseschema ten grondslag. De lessen zijn gekozen zonder vooraf te peilen of er begrijpend lezen aangeboden werd. Zij moesten een indruk geven van een doorsnee les. Ten slotte zijn vijf van de zes docenten aanvullend geïnterviewd over het gebruik van instructiestrategieën en hun aandacht in de les voor leesstrategieën.

#### **3.1.2 De lesmethoden Nederlands**

##### *De methode VIA*

VIA kent een handboek, werkboeken, handleidingen voor de docent en een digitaal programma met oefeningen en toetsen. Het werkboek is verdeeld in thema's waarbinnen alle taaldomeinen (lezen, schrijven, spreken, luisteren en gesprekken voeren) aan bod komen. De thema's passen bij de betreffende beroepssector en zijn verdeeld in ontwikkelende oefeningen en kwalificerende opdrachten. Vanuit het werkboek wordt verwezen naar het handboek, waarin informatie over verschillende taalonderdelen staat. Het digitale programma verschaft algemene oefeningen per taaldomein en diverse bijbehorende toetsen. De inhoud hiervan staat los van de gekozen opleiding. Het

---

<sup>2</sup> Het onderzoek waarvan de resultaten in deze paragraaf worden gerapporteerd, werd uitgevoerd door Margriet Kalsbeek in het kader van haar masterthesis Onderwijskunde (Kalsbeek, 2012).

programma is differentieel, waarbij de toetsuitslag als basis dient voor het aantal oefeningen per onderdeel. Behaalt een student voor werkwoordspelling een voldoende, dan zal hij hier geen oefeningen meer voor krijgen. Voor de docenten zijn een didactische handleiding en diverse handleidingen voor het instellen van en inloggen in het digitale programma aanwezig. De schrijvers van de methode geven aan dat de methode opgezet is volgens het 50% digitaal – 50% boeken principe. Het samen inzetten van deze leermiddelen zorgt volgens de schrijvers voor het meeste rendement.

De methode sluit volgens SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (Ekens, 2009) aan bij niveau 2F van de referentieniveaus. Dit is het niveau dat een mbo-niveau 2 student moet behalen aan het eind van zijn studie. We hebben nagegaan in hoeverre de door ons onderscheiden effectieve instructie- en leesstrategieën in deze methode geïntegreerd zijn.

#### *Instructiestrategieën in de methode*

De diverse onderdelen van de methode blijken maar beperkt aandacht te besteden aan de door ons onderscheiden instructiestrategieën. *Reciprocal teaching* en *instructional scaffolding* komen in de methode niet voor. Elementen van *directe instructie* zijn aanwijsbaar in het werkboek en in de bijbehorende digitale leeromgeving, maar de handleiding voor docenten schenkt er geen aandacht aan. Hoewel alle onderdelen van de methode het achterhalen van de behoefte van de student lijken te onderstrepen, is *differentiatie* naar niveau en naar aantal oefeningen alleen ingebouwd in de digitale leeromgeving, maar niet in het werkboek; de handleiding besteedt aan beide overigens wel aandacht. De methode gaat niet in op differentiatie in begeleiding en sturing en maakt bij de keuze voor strategietraining geen verschil tussen sterke en zwakke lezers. In bijlage 1 is in tabel 1 een volledig overzicht opgenomen voorkomende strategie-elementen per methode- onderdeel.

#### *Leesstrategieën in de methode*

In het leerlingmateriaal van de methode (werkboek, handboek en digitale leeromgeving) wordt aan vijf van de acht leesstrategieën aandacht besteed: leesdoel bepalen, voorspellen waar de tekst over gaat, inhoud visualiseren, samenvatten en reflectieve vragen stellen. De digitale leeromgeving is daarin echter zeer beperkt: hier wordt alleen geleerd het leesdoel te bepalen. Geen van de onderdelen leert de student zijn voorkennis te activeren of zichzelf begrips- of reflectieve vragen te stellen. De handleiding voor de docent gaat op geen van de leesstrategieën in. Tabel 2 in bijlage 1 geeft een volledig overzicht van verschillende leesstrategieën per methode-onderdeel.

### *De methode Taalblokken*

Taalblokken bestaat uit de volgende materialen: taalwijzer, leerwerkboek, handleiding voor de docent en een digitaal programma met oefeningen en toetsen. De taalwijzer is een naslagwerk voor de Nederlandse taal. Het leerwerkboek is per niveau verkrijgbaar. In het leerwerkboek voor mbo-niveau 1 en 2 staan oefeningen op 1F-niveau en oefeningen op 2F-niveau. De oefeningen zijn per taaldomein en niveau geordend en zijn, in tegenstelling tot de oefeningen in het werkboek van VIA, onafhankelijk van de gekozen opleiding. In het leerwerkboek staat bij de oefeningen een korte uitleg. Voor een uitgebreidere uitleg kan de student de taalwijzer gebruiken. Het digitale programma verschaft oefeningen en toetsen per taaldomein passend bij de beroepssector en het te behalen referentieniveau. Dit is tevens in tegenstelling tot de methode VIA, waarbij het digitale programma juist losstaat van de gekozen opleiding. De oefeningen zijn opgedeeld in de domeinen: spreken, gesprekken voeren, luisteren, lezen, schrijven en taalverzorging. Het domein lezen bestaat uit acht lessen en acht taaltaken. Tevens kan gekozen worden een uitgebreider programma te volgen. De studenten krijgen dan van te voren vier theorielessen met bijbehorende oefeningen aangeboden. De lessen bestaan uit verschillende soorten teksten met vragen over de inhoud van de tekst. De taaltaken bestaan uit opdrachten die de student op papier in kan leveren bij de docent.

### *Instructiestrategieën in de methode*

De handleiding van deze methode presenteert diverse aspecten van *directe instructie*, zoals heldere uitleg van de opdracht, de taak in kleine stappen verdelen, checken van begrip, feedback op gemaakte opdrachten en zelfstandige oefening. Ook wordt daar aandacht geschonken aan (elementen van) *reciprocal teaching*, *instructional scaffolding* en *differentiatie*. Die handleiding geeft ook aan dat afwisseling in werkvormen, zoals zelfstandig lezen, maar ook samen een tekst verwerken, heel zinvol is. Aan de meer direct aan de docent te koppelen elementen van directe instructie, zoals het stimuleren van betrokkenheid, het presenteren van de inhoud, modelleren, begeleide oefening en terugkijken aan het eind van de les besteedt de handleiding geen aandacht.

In de leerlingmaterialen komen *reciprocal teaching* en *instructional scaffolding* niet tot uiting, maar er zijn wel elementen van *directe instructie* in terug te vinden: heldere uitleg en geformuleerde verwachtingen, activeren van voorkennis en het verdelen van de taak in kleine stappen zijn zowel in het werkboek als in de digitale leeromgeving te vinden. De digitale leeromgeving biedt daarnaast ook nog checken van begrip en feedback op gemaakte opdrachten. *Differentiatie* wordt in het leerlingmateriaal voornamelijk uitgewerkt naar niveau (werkboek), of naar niveau en aantal oefeningen per onderdeel (digitale leeromgeving). Er wordt nergens verwezen naar differentiatie tussen

studenten in te bieden sturing, of in al of niet aan te bieden leesstrategietraining. Een volledig overzicht van voorkomende instructiestrategieën per methode-onderdeel is opgenomen in tabel 3 van bijlage 1.

#### *Leesstrategieën in de methode*

Vier van de acht leesstrategieën komen in verschillende leerlingmaterialen aan bod. Zo besteden werkboek en handboek aandacht aan ‘leesdoel bepalen’, ‘globaal lezen’, ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’. (‘Voorspellen’ komt niet expliciet aan de orde, maar globaal lezen en op basis daarvan het onderwerp bepalen wel.) De digitale leeromgeving biedt maar twee van deze strategieën aan: ‘leesdoel bepalen’ en ‘samenvatten’. In de handleiding wordt echter op geen van de leesstrategieën ingegaan. Zie tabel 4 in bijlage 1 voor een overzicht van voorkomende leesstrategieën per methode-onderdeel van ‘Taalblokken’.

### **3.1.3 Het leesonderwijs op Noorderpoort**

De observaties van 13 lessen Nederlands verzorgd door zes verschillende docenten en de achteraf gehouden interviews met vijf van deze docenten geven een beeld van het onderwijs Nederlands op twee Noorderpoortlocaties. We gaan eerst in op enkele algemene kenmerken van het taalonderwijs in deze lessen, daarna volgt een beschrijving van de instructie- en leesstrategieën die er aan de orde komen.

#### *Algemene kenmerken van het taal- en leesonderwijs*

Alle docenten maken gebruik van de digitale versie van de methoden. De helft gebruikt ook de oefeningen in het werkboek. Sommige docenten gebruiken het handboek zelf, een ander geeft het aan studenten ter inzage en weer een ander gebruikt het helemaal niet. Drie van de zes docenten geven zowel klassikale als individuele instructies voor lezen. De andere drie geven alleen individuele instructies. De individuele instructies zijn bij alle docenten veelal vraaggestuurd vanuit de student. De klassikale instructies worden meestal door de docent gestuurd op basis van de behoeften van de studenten. De studenten werken bij alle docenten zelfstandig aan de leesoefeningen, waarbij de docent een begeleidende rol inneemt. Dit is ook de rol waarin vijf van de zes docenten zichzelf het meest zien.

Meestal hebben de studenten twee uur per week Nederlands. Soms is dat een combinatie van theorieles met begeleide oefening en individueel werken aan de opdrachten in het werkboek of achter de computer, met begeleiding wanneer de student er om vraagt. Bij drie van de zes docenten werken de studenten in beide lesuren individueel aan de opdrachten achter de computer en/of in het werkboek en begeleidt de docent wanneer

de student er om vraagt. Deze docenten plannen de (deels) klassikale instructies niet structureel in.

In zeven van de dertien lessen was geen klassikale instructie en werd alleen zelfstandig gewerkt achter de computer of in het werkboek, waarbij de meeste studenten achter de computer bezig waren. Eén les was volledig klassikaal. In de andere vijf lessen kregen de studenten een korte klassikale organisatorische en/of didactische instructie en gingen vervolgens zelfstandig aan het werk. In geen van de lessen werd klassikaal afgesloten.

In negen van de dertien lessen werd alleen Nederlands gegeven. De studenten waren daar alleen met oefeningen voor het vak Nederlands bezig. In de andere vier lessen waren de studenten ook met andere vakken, zoals vakleer en rekenen, bezig, zonder dat dat in verband stond met de les Nederlands. In zes van de dertien lessen werd lezen expliciet als leerdoel aangeboden. In de zeven lessen waar geen lezen werd aangeboden, kwam wel lezen in de vorm van het lezen van opdrachten en uitleg voor.

#### *Instructiestrategieën in de lessen Nederlands*

Wat betreft *directe instructie* rapporteren de docenten zelf vooral de elementen 'stimuleren van betrokkenheid', 'checken van begrip', 'begeleide oefening' en 'feedback'. De observaties laten zien dat twee van die elementen verreweg het vaakst voorkomen: het stimuleren van betrokkenheid en begeleide oefening. Daarnaast bieden methode en docent veel ruimte voor oefeningen die zelfstandig uitgevoerd kunnen worden. Zelfstandige oefening komt ook in vrijwel alle geobserveerde lessen voor, maar elementen van directe instructie als modelleren, presenteren van de inhoud van de tekst en terugkijken aan het eind van de les ontbreken vrijwel.

*Reciprocal teaching* komt in de geobserveerde lessen niet of nauwelijks voor. De docenten zeggen het in hun lessen Nederlands ook niet te gebruiken. Drie docenten zeggen geen *instructional scaffolding* toe te passen. Deze docenten vinden dat de studenten maximale begeleiding en ondersteuning nodig hebben gedurende het hele jaar. Twee docenten zeggen in het begin van het schooljaar meer instructies en begeleiding aan te bieden dan later in het schooljaar. Later in het schooljaar moeten de studenten vooral veel oefenen en opdrachten maken, aldus deze docenten.

Alle geïnterviewde docenten geven aan een vorm van *differentiatie* toe te passen. Allen zeggen de mate van begeleiding aan te passen aan de individuele studenten. De ene student wordt dus meer begeleid dan de andere student. Twee docenten differentiëren

daarnaast ook op niveau. Zij bieden hele zwakke studenten of sterke studenten andere materialen aan dan de basisgroep. De andere drie docenten geven aan dat de studenten allemaal hetzelfde niveau (2F) moeten behalen en dus naar dit niveau toewerken. Deze docenten differentiëren meer in het aantal oefeningen per onderdeel. Wanneer een student een bepaald onderdeel voldoende beheerst hoeft hij hiervoor geen of minder oefeningen te doen dan voor een onderdeel dat hij nog niet beheerst. Het digitale programma van de methode VIA past het aantal oefeningen aan op basis van de toetsresultaten. Slechts één docent differentieert in de mate van sturing. Deze docent geeft de studenten zelf de kans om te plannen, maar wanneer dit niet lukt, grijpt de docent in en krijgt de student meer sturing. De andere vier docenten geven aan toch wel maximale sturing te bieden. Drie van de vijf docenten stellen de studenten vragen om de behoeften op het gebied van leesonderwijs te achterhalen. De andere twee geven aan dat de methode genoeg informatie hierover verschaft. Twee docenten geven aan al of niet strategietraining te geven aan studenten, afhankelijk van het leesniveau. De andere drie zeggen niet te differentiëren in het wel of niet strategietraining geven. Zij geven aan dat alle studenten hier behoefte aan hebben. Een volledig overzicht van gebruikte instructiestrategieën is opgenomen als tabel 5 in bijlage 1.

#### *Leesstrategieën in de lessen Nederlands*

We hebben acht leesstrategieën onderscheiden waarin de docent de student zou kunnen trainen. Drie van de vijf docenten zeggen in de interviews dat zij de studenten wel eens leren het leesdoel van een tekst te bepalen (voor het lezen). We hebben dit echter in geen van de 13 geobserveerde lessen gezien. Bij de overige strategieën zijn het steeds 1 of 2 docenten die zeggen dat zij die strategie wel eens aanbieden in de lessen Nederlands. In de geobserveerde lessen hebben we alleen het leren voorspellen waar een tekst over gaat (voor het lezen), en het leren samenvatten (na het lezen) kunnen waarnemen. Beide kwamen in twee van de 13 geobserveerde lessen aan de orde. De andere leesstrategieën bedoeld om toe te passen voor het lezen (voorkennis over het onderwerp activeren), tijdens het lezen (bewaken van begrip, visualiseren) en na het lezen (zelf vragen stellen en beantwoorden over de inhoud van de tekst en reflectieve vragen stellen gericht op begrip en leesdoel) zijn in de geobserveerde lessen niet waargenomen. Een volledig overzicht van aangeboden leesstrategieën is te vinden in tabel 6 in bijlage 1.

#### **3.1.4 Conclusies**

In de lessen Nederlands wordt weinig, en in ieder geval niet systematisch, aandacht besteed aan leesstrategieën. In de lessen zien we ook nauwelijks elementen van directe instructie en ontbreken instructievormen als reciprocal teaching, die gebruikt zouden



kunnen worden om studenten die leesstrategieën aan te leren. De gebruikte methoden zijn in dat opzicht ook niet ondersteunend. Wel bieden zij, door middel van werkboeken en digitale oefeningen, veel mogelijkheden aan voor zelfstandig werken. Dit is dan ook de werkvorm die we het meest zien in de geobserveerde lessen. Het komt vaak voor dat dan alleen de digitale oefeningen worden gebruikt. Nadeel daarvan is, dat studenten via die weg niet of nauwelijks geconfronteerd worden met te gebruiken leesstrategieën. De werkboeken doen het wat dat betreft beter: ongeveer de helft van de leesstrategieën komt hier wel eens aan de orde. De combinatie van weinig interactieve lesvormen en veel zelfstandig werken door studenten leidt ertoe dat door docent en student weinig onderling gesproken wordt over teksten en het met begrip lezen daarvan.

Docenten zeggen over het algemeen te differentiëren tussen studenten in de mate van begeleiding en van sturing die zij bieden. Enkele docenten differentiëren via het aangeboden materiaal ook naar niveau van de student, anderen differentiëren meer in het aantal oefeningen dat individuele studenten nodig hebben om hetzelfde materiaal te doorlopen. De gebruikte methoden bieden voor dat laatste goede mogelijkheden. Sommige docenten zeggen in de loop van het schooljaar over te schakelen van meer instructies en begeleiding naar zelf oefenen en opdrachten maken door studenten. (Dit kan enige invloed gehad hebben op het grote aandeel van individueel werken dat wij constateerden, omdat de observaties aan het eind van het schooljaar 2011-2012 zijn uitgevoerd). Anderen geven aan dat studenten gedurende het hele jaar maximale begeleiding en ondersteuning nodig hebben.

## **3.2 Strategiegebruik in de vaklessen**

### **3.2.1 Opzet van het onderzoek**

Er zijn in totaal 8 observaties uitgevoerd in beroepsgerichte lessen aan eerstejaarsstudenten in de beroepsopleidende (BOL) en de beroepsbegeleidende leerweg (BBL). In de techniek bleken dat vaak gecombineerde lessen voor de BOL- en de BBL-studenten. Het betrof lessen binnen de volgende niveau 2-opleidingen:

- bouwkunde BOL/BBL
- installatietechniek BOL/BBL
- elektrotechniek BOL/BBL
- verkoper BBL
- verkoper BOL
- verkoopmedewerker BOL/BBL

- helpende gezondheidszorg en welzijn BOL
- combi zorg welzijn BOL

Er werd gedurende ongeveer 45 minuten per les geobserveerd. Deze lessen zijn gekozen zonder vooraf te peilen of er (al of niet expliciet) taalelementen in verwerkt zouden zijn: zij moesten een indruk geven van een doorsnee les. Omdat Nederlands en taal niet de primaire doelen van vaklessen zijn, werd verwacht dat die hoogstens een ondergeschikt deel van deze lessen zouden uitmaken. Om die reden is op een beperkt aantal elementen geobserveerd. Er is gebruik gemaakt van twee invulschema's waarop voor resp. begrijpend lezen en luisteren de onderdelen uit het referentiekader Taal uitgeschreven zijn. Genoteerd werd hoe vaak per les de betreffende activiteit voorkwam. Het ging om lees- resp. luistertaken in de les, om het checken door de docent van lees- resp. luisterdoelen bij studenten en om het door de docent expliciet aanbieden van lees- resp. luisterstrategieën. Daarbij werd nog onderscheid gemaakt of de betreffende activiteit door of aan individuele studenten werd uitgevoerd, of groepsgewijs. De invulschema's zijn opgenomen in bijlage 2. Daarnaast is bij zes van de acht geobserveerde lessen kort genoteerd welke werkvorm in de lessen gebruikt werd (zelfstandig werken, in groepjes werken, computergebruik), of de docent de hele les aanwezig was, hoeveel tijd de studenten taakgericht bezig waren, wat de interactievorm tussen docent en studenten was, en wat de inhoud van het werk van de studenten was (vakleer, Nederlands of anders).

### **3.2.2 Begrijpend lezen**

*Leestaken* komen in elke geobserveerde les voor. Ze zijn voornamelijk individueel en hebben bijna altijd betrekking op een informatieve tekst. Het lezen van beide andere categorieën teksten uit het referentiekader, een instructie of een betogende tekst, zien we maar in een enkele les. Het *checken van leesdoelen* door de docent met betrekking tot begrijpend lezen komt maar in enkele lessen voor. Als het gebeurt dan is ook dat voornamelijk bij individuele studenten. Dat zijn er in de betreffende les dan wel meerdere. Checken van leesdoelen heeft vrijwel alleen de vorm van checken op begrip; er wordt de student, op één uitzondering na, niet gevraagd om te interpreteren of te evalueren. Het *aanbieden van leesstrategieën* kwam slechts in een les voor. Dat gebeurde klassikaal, in een les in de opleiding verkoper BOL waarin reclamefolders werden geanalyseerd. (Zie tabel 3.1)

Tabel 3.1 Overzicht resultaten observaties Begrijpend Lezen

### Leestaken in de les

	groepsgewijs	bij individuele leerling
<i>Welke leestaken komen voor in de les:</i>	in aantal lessen*	in aantal lessen
lezen van een informatieve tekst (schoolboek, studietekst, formulier, internettekst)	1(1)	8(21)
lezen van een instructie (recepten, gebruiksaanwijzingen, bijsluiters)	0	2(6)
lezen van een betogende tekst (reclame tekst, advertentie, folder, brochure)	0	1(6)

### De leesdoelen checken

	groepsgewijs	bij individuele leerling
<i>Welke leesdoelen worden door de docent gecheckt?</i>	in aantal lessen	in aantal lessen
Gaat de docent na of de leerling de tekst <u>begrijpt</u> ?	1(1)	2(9)
Vraagt de docent de leerling de gelezen tekst te <u>interpreteren</u> ?	0	1(1)
Vraagt de docent de leerling de beluisterde tekst te <u>evalueren</u> ?	0	1(1)

### Leerstrategieën aanbieden voor begrijpend lezen ('voor', 'tijdens' en 'na' het lezen)

<i>Leert de docent de leerling:</i>	groepsgewijs	bij individuele leerling
zich te <u>oriënteren</u> / <u>voor te bereiden</u> op de leestaak?	1(1)	0
wat hij <u>tijdens de leestaak kan doen</u> om de tekst zo goed mogelijk te begrijpen?	0	0
na de leestaak voor zichzelf het resultaat te <u>evalueren</u> ?	0	0

\*: tussen haakjes het totaal aantal keren dat deze activiteit gezien is in de 8 geobserveerde lessen

### 3.2.3 Luisteren

*Luistertaken* komen vaak voor. In vrijwel alle lessen komen individuele luistertaken voor en in de helft van de lessen zijn er luistertaken gericht op de hele groep. Het gaat dan vrijwel uitsluitend om het luisteren naar instructie of organisatorische aanwijzingen door de docent. Echte oefentaken met het oog op leren luisteren komen nagenoeg niet voor. Het *checken van luisterdoelen* is maar in één les bij 2 studenten gezien, en het *aanbieden van luisterstrategieën* is helemaal niet waargenomen. (Zie tabel 3.2)

Tabel 3.2 Overzicht resultaten observaties Luisteren

### Luistertaken in de les

	groepsgewijs	bij individuele leerling
<i>Welke luistertaken komen voor in de les:</i>	in aantal lessen	in aantal lessen
luisteren naar instructie door docent	4(11)*	7(24)
luisteren naar instructie (als oefentaak)	1(2)	1(3)
luisteren als lid van een live publiek (als oefentaak)	0	0
luisteren naar radio en tv en naar gesproken tekst op internet (als oefentaak)	0	0

### De luisterdoelen checken

	groepsgewijs	bij individuele leerling
<i>Welke luisterdoelen worden door de docent gecheckt?</i>	in aantal lessen	in aantal lessen
begrijpen	0	1(2)
interpreteren	0	0
evalueren	0	0
samenvatten	0	0

### Leerstrategieën aanbieden voor luisteren

	groepsgewijs	bij individuele leerling
<i>Leert de docent de leerling:</i>	in aantal lessen	in aantal lessen
strategieën ter oriëntatie op het luisteren	0	0
strategieën voor tijdens het luisteren	0	0
strategieën voor na het luisteren	0	0

\*: tussen haakjes het totaal aantal keren dat deze activiteit gezien is in de 8 geobserveerde lessen

### 3.2.4 Impressie van de lessen

Wat opvalt, is dat er veel zelfstandig gewerkt wordt, individueel en in groepjes. Klassikale interactie, in de vorm van leergesprekken waarbij taal instructie aan de orde kan komen, is zo een zeldzaamheid. De taakgericht bestede tijd van studenten beslaat vaak maar een deel van de lestijd. Veel tijd gaat op aan andere activiteiten: wachten op de docent, organisatorische zaken, onderlinge gesprekken, niet taakgerichte activiteiten achter de computer. Opvallend is ook dat docenten vaak uit de klas zijn.

### **3.2.5 Conclusie**

In de beroepsgerichte lessen heeft begrijpend lezen en luisteren als doel, d.w.z. iets wat studenten nog moeten leren, geen prioriteit. Er lijkt stilzwijgend van uitgegaan te worden dat studenten naar (vakgerichte) instructies kunnen luisteren en dat ze teksten kunnen lezen. Het oefenen van begrijpend lezen en luisteren aan vakgerichte stof, bijvoorbeeld op basis van wat er in de lessen Nederlands aan begrijpend lezen en luisteren zou zijn aangeleerd, blijft buiten beeld. Klassikale momenten die nodig zijn voor gezamenlijk ontwikkelen van taalbegrip ontbreken grotendeels. Overigens lijkt aan taakgericht bestede tijd als zodanig ook nog het nodige te winnen.

## **4 Handreikingen vanuit praktijk en vakliteratuur**

### **4.1 Inleiding**

Uit het voorgaande hoofdstuk is gebleken dat het onderwijs in begrijpend lezen en luisteren op Noorderpoort nog een aantal elementen mist. Er kan het een en ander verbeterd worden aan expliciete lees- en luisterstrategieën en ook aan instructiestrategieën. We hebben ons naar aanleiding daarvan afgevraagd hoe het elders in het Nederlandse mbo gesteld is met het onderwijs in begrijpend lezen en luisteren en of daar misschien goede voorbeelden in te ontdekken zijn die behulpzaam kunnen zijn bij het verder vormgeven van het onderwijs op Noorderpoort en eventueel andere instellingen. Daarnaast hebben we ter afsluiting van het onderzoek in voornamelijk Nederlandse publicaties gezocht naar gangbare inzichten over taalonderwijs in het mbo. Van deze beide onderdelen doen we in dit hoofdstuk verslag.

### **4.2 De praktijk in het Nederlandse mbo**

#### **4.2.1 Opzet**

Binnen het bestek van het onderzoek was het niet mogelijk om een landelijk survey uit te zetten onder alle of een aselechte steekproef van mbo-opleidingen. Om toch zicht te krijgen op mogelijke ‘good practices’ in Nederland wat betreft het taalonderwijs in opleidingen op niveau 2, hebben we drie activiteiten ondernomen. We hebben op de websites van diverse organisaties die zich bezighouden met de ondersteuning van ontwikkelingen in het taalonderwijs in de praktijk van het mbo gezocht naar mogelijke goede voorbeelden van uitvoeringspraktijken. Vervolgens hebben we vijf naar onze mening deskundige informanten uit die organisaties persoonlijk of via e-mail gevraagd of zij ons op het spoor konden zetten van ‘good practices’. Ten slotte hebben we via LinkedIn een oproep met dezelfde vraag geplaatst in een groep van mbo-docenten. Ondertussen hebben we een middagconferentie bijgewoond die ging over strategische didactiek voor het taalonderwijs in het mbo.

#### *Websites*

We hebben een twaalftal websites doorzocht op verslagen over ‘good practices’ met betrekking tot gebruik van instructie- en leesstrategieën in het taalonderwijs aan mbo

2-studenten. De doorzochte websites zijn weergegeven in bijlage 3. De geraadpleegde websites hebben helaas geen bruikbare voorbeelden opgeleverd; als er al bruikbare praktijken zijn, dan is het blijkbaar niet gebruikelijk om daarvan via deze kanalen een beschrijving te geven. Al werkend zijn recente Nederlandse publicaties op het terrein van taalonderwijs in het mbo geïnventariseerd. Voor zover relevant voor begrijpend lezen en luisteren op mbo-niveau 2 komen we op de inhoud daarvan in paragraaf 4.3 terug.

#### *Pro-meeting*

Op 13 november 2012 organiseerde Profiel, vakblad voor professionals in het middelbaar beroepsonderwijs, een bijeenkomst onder de titel ‘Strategische taaldidactiek voor het mbo’. Bedoeling was dat tijdens deze middag de aandacht gericht zou worden op één specifiek aspect: de kwaliteit van wat er in de lessen Nederlands gebeurt, en de instrumenten die leidinggevend en beleidsmakers kunnen inzetten om te werken aan die kwaliteit. Op deze middag werden beschrijvingen gepresenteerd van de stand van zaken op enkele instellingen. Ook werd melding gemaakt van een lopend experiment op een instelling aangaande het taalonderwijs in opleidingen op niveau 3 en 4. Deze presentaties boden opnieuw geen rechtstreekse voorbeelden van effectief gebleken praktijk op het gebied van lees- en instructiestrategieën in mbo 2-opleidingen. Wel werden visies gepresenteerd op effectief taalonderwijs en mogelijke vertaalslagen naar het mbo. Deze inzichten gebruiken we in paragraaf 4.3.

#### *Deskundigen*

Vijf landelijk deskundigen vanuit onderzoek en ondersteuning / advisering zijn geselecteerd op basis van de geraadpleegde websites, eerder gevonden Nederlandse onderzoeksrapporten en de Pro-meeting. Deze personen zijn per mail benaderd (zie bijlage 3) met de vraag of zij voorbeelden kenden van ‘good practices’ van strategiegebruik met betrekking tot begrijpend lezen en luisteren in Nederlandse mbo-niveau 2 opleidingen. Allen hebben via de mail of telefonisch gereageerd op de gestelde vragen.

#### *Oproep via LinkedIn*

Er is een oproep via LinkedIn uitgezet aan de groep Taal en beroepsonderwijs (Expertisegroep Taal en onderwijs). Daarop is slechts één reactie gekomen, die opnieuw geen voorbeeld van ‘good practice’ opleverde.

### **4.2.2 Resultaten**

De uitgevoerde activiteiten hebben ons niet op het spoor gezet van ‘good practices’ in mbo-niveau 2 opleidingen. Uit de reacties van de geraadpleegde deskundigen rijst het

volgende beeld op. De huidige praktijk aangaande het taalonderwijs in het mbo is zeer divers. Zij verschilt per sector en per ROC, is bovendien erg afhankelijk van wie de taken op een ROC op zich heeft genomen en wat de visie van het ROC is en of die visie een centrale aanpak inhoudt of een waarin sectoren/opleidingen/scholen binnen een ROC hun eigen beleid voeren. De indruk bestaat dat er nog erg weinig goede voorbeelden zijn van didactiek rond het leesonderwijs, en dat de situatie die geschetst wordt in het rapport ‘Lezen onder de Loep’ (Jansma e.a., 2011) nog steeds actueel is. Veel docenten in het mbo zouden nauwelijks expliciet lezen en luisteren onderwijzen. Veelal zouden docenten zelf nog aan het leren zijn om hun onderwijs te verbeteren en de vraag of dat al tot ‘good practices’ leidt, is lastig te beantwoorden. Verder is veel kennis over taalonderwijs in het algemeen, en begrijpend lezen en luisteren in het bijzonder, die in de advies- en ondersteuningspraktijk rond het mbo aangewend wordt, gebaseerd op ervaringen in het basis- en voortgezet onderwijs. De effectiviteit ervan in het mbo (niveau 1/2) is nog geenszins aangetoond. Een enkele deskundige vermoedt dat voorbeelden uit niveau 3/4 moeiteloos doorgetrokken kunnen worden naar niveau 2, maar ook daarover bestaat nog geen evidentie: een experiment op niveau 3/4 is zelf nog gaande.

#### **4.2.3 Conclusie**

Het blijkt lastig om een afgewogen beeld te krijgen van zinvolle ontwikkelingen in het huidige taalonderwijs aan mbo 2. De huidige praktijk is zeer divers. In dat licht is de praktijk zoals we die aantreffen bij Noorderpoort waarschijnlijk niet uitzonderlijk. We kunnen niet concluderen dat ‘good practices’ er niet zijn, maar er is een meer integrale inventarisatie nodig om die op te sporen dan in het bestek van dit onderzoek mogelijk was. Wat wel duidelijk lijkt, is dat het nog te vroeg is om bewezen effectieve uitvoeringspraktijken aan te treffen: heel veel is nog in ontwikkeling en effectonderzoek wordt in mbo 2 niet aangetroffen.

### **4.3 De vakliteratuur**

#### **4.3.1 Inleiding**

Diverse recente Nederlandse publicaties richten zich op de vernieuwing van het taalonderwijs in het mbo. Dat zijn niet altijd publicaties die gebaseerd zijn op empirisch onderzoek, en als ze dat wel zijn, dan gaat het meestal om stand van zaken onderzoek en niet om effectonderzoek van bijvoorbeeld strategiegebruik bij begrijpend lezen en luisteren. Deze publicaties bieden wel een neerslag van kennis over taalonderwijs, meestal afkomstig uit andere onderwijssectoren zoals het algemeen voortgezet onderwijs, die in de adviespraktijk rond het mbo langzamerhand gemeengoed aan het wor-



den is. We hebben deze publicaties nog eens onder de loep genomen, met het doel om de resultaten uit de observaties nader te belichten. Zij bevestigen vaak de waarde van de lees- en instructiestrategieën die wij eerder vonden op basis van literatuurstudie, maar plaatsen soms ook kanttekeningen.

Naast informatie over lees- en instructiestrategieën komen in de betreffende publicaties onderwerpen met betrekking tot taalonderwijs naar voren, die niet rechtstreeks in het empirisch deel van ons onderzoek betrokken waren, maar die voor begrijpend lezen en luisteren, of voor het taalonderwijs in het mbo in ruime zin, van belang kunnen zijn. Woordenschat als voorwaarde voor begrijpend lezen en luisteren en hoe daar in het kader van beroepsonderwijs mee om te gaan, het belang van de context van de te lezen tekst, het bieden van taalsteun zijn een paar voorbeelden daarvan. In de onderstaande bespreking van de betreffende publicaties besteden we aan deze onderwerpen dan ook enige aandacht. Ook gaan we in op de rol van de docent en zijn professionalisering, op de relatie tussen taalonderwijs en vakonderwijs en op de inbedding van het taalonderwijs in een ROC. Tot slot maken we nog enkele opmerkingen over de hardheid van de ‘evidentie’ over taalonderwijs (in het mbo) die ons tot nu toe ter beschikking staat.

#### **4.3.2 Leesstrategieën en didactiek**

‘Begrijpen’, ‘interpreteren’ en ‘evalueren’ vormen de kern van het leesproces bij begrijpend lezen. In het referentiekader (Ministerie van OCW, 2009) heten dat de kenmerken van de taakuitvoering bij begrijpend lezen. In ons onderzoek zijn we er steeds vanuit gegaan dat studenten om deze processen te laten plaatsvinden leesstrategieën moeten inzetten en dat docenten hen bij het aanleren daarvan zouden moeten ondersteunen door de juiste didactiek toe te passen, waarin instructie, begeleiding, interactie en differentiatie een grote rol zouden moeten spelen.

##### *Leesstrategieën*

Jansma e.a. (2011) zetten wat vraagtekens bij het nut van leesstrategieën, omdat 1) het niet duidelijk is wat er precies onder leesstrategieën moet worden verstaan, 2) uit onderzoek naar effecten van strategietraining geen eenduidig effect op testen voor begrijpend lezen zou zijn geconstateerd en 3) mogelijk niet alle lezers baat hebben bij strategietraining. Wel onderschrijven zij het nut van het leren regelen van hun leesproces door leerlingen. Dat kan het beste gebeuren in drie fasen: oriëntatie vooraf op de leestaak, het monitoren en zo nodig bijsturen van de leestaak tijdens de uitvoering en ten slotte het achteraf evalueren van de resultaten van de leestaak, waar na eventueel opnieuw bijstelling kan volgen. In de lessen Nederlands is aandacht nodig voor deze strategische vaardigheden omdat leerlingen met verschillende typen teksten moeten leren

omgaan. Een vaksectie Nederlands zou moeten afspreken welke leesstrategieën zij aanbiedt en op welke manier. Dat zou ook doorgetrokken moeten worden naar de vakdocenten. De genoemde auteurs pleiten ervoor dat docenten die strategische aanpak vorm geven door vóór het lezen met de leerlingen klassikaal een aantal vragen door te nemen die de leerlingen zich voor, tijdens en na het leesproces zouden moeten stellen, zeker in het eerste leerjaar.

#### *(Directe) instructie*

De steun voor het model van directe instructie in het taalonderwijs is breed. Jansma e.a. (2011) constateren op grond van hun ervaringen in training en onderzoek in het (v)mbo, dat docenten die zich met lezen bezighouden niet allemaal voldoende inzicht hebben in het leesproces en de didactiek voor het leesonderwijs. Het leesonderwijs op vmbo en mbo bleek voor een groot deel te bestaan uit het zelfstandig verwerken van teksten door leerlingen om vragen te kunnen beantwoorden. Ook wij vonden dit in ons onderzoek. Volgens Jansma e.a. (2011) is dat een te eenzijdige aanpak. Er zijn verschillende didactische principes die kunnen helpen strategieonderwijs vorm te geven. We zien daarbij verschillende elementen van directe instructie terug. Zo zou de vakdocent bij leerlingen de tekst uit een leerboek eerst op een andere manier dan door lezen kunnen aanbieden (presentatie van de inhoud). Leerlingen kunnen zich zo alvast beelden vormen over het onderwerp voordat ze daadwerkelijk gaan lezen. De leestaak krijgt een context (Alons & Verhallen, 2008). Modeling is een goede vorm om strategiegebruik bij leerlingen te stimuleren: de docent doet door hardop denken eerst zelf voor hoe hij een te lezen tekst gaat aanpakken. En via scaffolding, wat betekent dat de docent in de loop der tijd het gebruik van strategieën steeds meer overlaat aan de leerling zelf, afhankelijk van diens vorderingen, leert de leerling langzamerhand zich een strategische aanpak bij het lezen eigen te maken. Ook De Krosse (mondelinge presentatie 2012<sup>3</sup>) pleit, zowel op basis van inzichten uit het voortgezet en basisonderwijs als onder verwijzing naar Amerikaans onderzoek (Biancarosa & Snow, 2004) voor een aanpak volgens het directe instructiemodel, waarbij expliciete instructie gericht op begrip gegeven wordt, duidelijke lesdoelen worden geformuleerd, voorkennis wordt geactiveerd, de docent zelf werkwijzen voordoet (modeling), begeleiding plaats vindt tijdens het zelfstandig werken, iedereen bij de les gehouden wordt door een activerende didactiek, gewerkt wordt aan woordenschat, begrip gecheckt wordt en feedback gegeven wordt via oplossingsgerichte begeleidingsprincipes.

---

<sup>3</sup> Gehouden op de Pro-meeting over 'Strategische taaldidactiek voor het mbo' op 13 november 2012.

Glaudé e.a. (2011) geven in hun literatuurstudie betreffende het pedagogisch didactisch handelen van leraren in het mbo een overzicht van mogelijke begeleidingsvormen in het beroepsonderwijs. In de instructiefase onderscheiden zij bijvoorbeeld: informatieoverdracht, voordoen, hardop voordenen, en inzicht bevorderen. Die worden nog weer nader uitgesplitst in begeleidingsactiviteiten. In de verwerkingsfase zijn er verschillende vormen van coaching, ondersteuning, laten oefenen, scaffolding/fading en adaptiviteit en in de besprekingsfase evalueren en feedback geven. Ook hier zien we duidelijk elementen van directe instructie terug. Deze publicatie biedt een overzicht van een rijk repertoire aan begeleidingsactiviteiten, toepasbaar bij zowel integrale opleidingsonderdelen (bijv. beroepsopdrachten) als partiële opleidingsonderdelen (bijv. ondersteunende vakken), dus ook bij taal en de domeinen begrijpend lezen en luisteren daarbinnen.

### *Interactief leren*

In ons onderzoek naar begrijpend lezen speelde ‘reciprocal teaching’ een rol als aandachtspunt bij de beschrijving van de lessen Nederlands. Bij dit ‘rolwisselend’ leren nemen leerlingen om de beurt de rol van leraar op zich en leggen op die manier andere leerlingen de betreffende stof uit. Dat bevordert hun eigen leren. Verschillende auteurs (Jansma e.a., 2011; Alons & Verhallen, 2008), wijzen op het belang van deze en andere vormen van interactief leren, juist ook bij het leren begrijpend lezen. Interactief leren is een vorm van actief leren. Ook de interactie met de docent is daarin belangrijk. Leerlingen moeten met elkaar en met de docent in gesprek gaan over de leerstof en door elkaar vragen te stellen en te luisteren naar elkaar wordt het leren versterkt en versneld (Alons & Verhallen, 2008).

### *Differentiatie*

Uit ons onderzoek bleek dat het geven van extra oefeningen een veel gebruikte methode is om tussen leerlingen te differentiëren bij begrijpend lezen. De meeste auteurs propageren echter andere manieren van differentiatie. Waar het gaat om het al of niet aanbieden van leesstrategieën per leerling, onderscheiden Linthorst en Pulles (2009) op basis van de situatie in het primair en voortgezet onderwijs drie typen zwakke lezers. Elk van deze typen heeft een ander soort ondersteuning nodig. De zwakke lezer heeft nog moeite met de technische aspecten van het lezen en is vooral gebaat bij ondersteuning in zijn motivatie tot lezen. De schoolse lezer is degene die de techniek wel beheerst, maar moeite heeft met de macro-aspecten van een tekst. Deze lezer is gebaat bij strategieonderwijs: dat kan hem helpen de structuur van teksten te doorzien en doelgericht en met meer begrip te gaan lezen. De compenserende lezer is degene die bij gebrek aan voldoende woordenschat zelf invullingen aan bepaalde betekenissen geeft en daardoor met onvoldoende begrip leest. Deze leerling is eerder gebaat met

woordenschatuitbreiding. Dit betekent dat leesonderwijs deze drie typen elk een eigen aanbod zou moeten bieden. Strategieonderwijs is dan niet voor iedereen geboden, zeker niet voor leerlingen die uit zichzelf al een juist gebruik van strategieën maken. Jansma e.a. (2011) achten het zinvol om af en toe met weinig leesvaardige leerlingen in een klein groepje aan leesvaardigheid te werken, terwijl de rest van de groep ondertussen een andere opdracht krijgt. Dit heeft als voordeel dat de aandacht en het rendement groter is dan bij een klassikale bespreking.

Overigens concluderen De Schutter en Raaijmakers (2010) op basis van de implementatieplannen voor taal en rekenen die instellingen hebben ingediend dat er bij mbo-scholen behoefte is aan vernieuwing van de taaldidactiek, maar dat er daar nog weinig aandacht is voor differentiatie en beginniveau van de student.

#### **4.3.3 Woordenschat**

Verschillende auteurs wijzen erop dat tekstbegrip naast voldoende technische leesvaardigheid ook een voldoende grote woordenschat vereist (Alons & Verhallen, 2008; Bolle, 2009; Jansma e.a., 2011; De Krosse, mondelinge presentatie 2012). Daarom dient er op school systematisch gewerkt te worden aan woordenschatontwikkeling. Het gaat dan om woorden in verschillende categorieën: algemeen Nederlands, schooltaalwoorden, signaalwoorden, (algemene) beroepstaalwoorden en vaktaalwoorden. Vaktaalwoorden zijn bij uitstek het domein van de vakdocent en de overige categorieën liggen meer op de weg van de docent Nederlands. Maar hierover is afstemming nodig tussen beide groepen docenten in een team. Eenmalig uitleggen van de betekenis van een woord volstaat verder niet: een nieuw woord moet regelmatig terugkomen (volgens Jansma minimaal zeven keer) en de leerlingen moeten er actief iets mee doen om het te kunnen vastknopen aan woorden en begrippen die zij al kennen.

#### **4.3.4 Lezen en luisteren bij Nederlands en de beroepsgerichte vakken**

Dat het vak Nederlands weer meer op de roosters verschijnt in het mbo blijkt geen garantie voor het voldoende ontwikkelen van taalvaardigheid van studenten. Op basis van uitgebreid case onderzoek op een ROC concludeert Knippenberg (2010) dat in de vaklessen veel kansen op taalverwerving onbenut blijven. Steehouder (mondelinge presentatie 2012<sup>4</sup>) vindt op basis van onderzoek in een ander ROC, dat integratie van Nederlands in vaklessen niet zichtbaar is, en het resultaat bij studenten ook niet.

---

<sup>4</sup> Gehouden op de Pro-meeting over 'Strategische taaldidactiek voor het mbo' op 13 november 2012

Ten aanzien van taal in het algemeen lijkt er in het beroepsonderwijs ook nog weinig sprake van samenwerking en afstemming tussen docenten Nederlands en docenten van de beroepsgerichte vakken (Inspectie, 2006; Elbers, 2012; Steehouder & Hanraets, 2012). Die samenwerking wordt volgens Elbers (2012) vaak belemmerd door onduidelijke doelstellingen. Daarnaast geven taaldocenten over het algemeen te weinig feedback aan studenten en zien docenten van de beroepsgerichte vakken taal niet als hun taak. De geletterde vaardigheden die van studenten gevraagd worden zijn vaak ook complexer dan docenten beseffen. Dat is in lijn met onze eerdere conclusie dat docenten bij de vaklessen er stilzwijgend van uit lijken te gaan dat studenten over voldoende vaardigheden beschikken om leerstof met begrip te kunnen lezen.

Bij de beroeps- en zaakvakken moet het idee “lezen met begrip” wat anders ingevuld worden dan doorgaans in de lessen Nederlands bij begrijpend lezen het geval is. Hier gaat het erom om teksten niet alleen te analyseren op de gezochte informatie, maar die informatie ook te onthouden. Studerend lezen wordt echter bij het vak Nederlands onvoldoende effectief getraind, en bij de beroeps- en zaakvakken ook niet geoefend. Daarbij komt nog, dat teksten in beroepsgerichte en zaakvakken meestal minder goed gestructureerd, complexer en abstracter zijn dan teksten die in algemene zin bij begrijpend lezen gebruikt worden: zij hebben daardoor vaak een niveau van 3F (Jansma e.a. 2011). Bohnen & Jansen (2011) pleiten dan ook voor het aanpassen van het lesmateriaal voor de beroepsgerichte vakken en doen daar ook voorstellen voor (formuleer op niveau 2F, wees concreet, etc...). Zij zien daarbij echter af van het werken aan beter leren lezen in de vaklessen (omdat docenten dat niet zouden willen en leerlingen ook niet) onder het motto: de koninklijke weg is altijd niet haalbaar, dus doe iets wat leerlingen helpt het materiaal te begrijpen en waar de leraar ook achter staat.

Andere auteurs pleiten er wel voor om ook in de vaklessen aan leesvaardigheid te werken. Zo vinden Jansma e.a. (2011) het aan de ene kant zeer wenselijk dat docenten Nederlands en vakdocenten gezamenlijk beroepsgerichte teksten aanpakken, maar zij zouden ook in onderling overleg werkvormen voor leerlingen moeten ontwikkelen, waarin training in leesvaardigheden bij Nederlands en oefenen met het lezen vakinhoudelijke teksten elkaar versterken. De vakdocent is daarbij onmisbaar, omdat hij/zij degene is die de kennis heeft van de vakinhoud en het begrippenapparaat dat daar bij hoort en die ook in eerste instantie moet aanbieden.

Elbers (2012) pleit voor samenwerking tussen vak- en taaldocenten waarbij het taalonderwijs een eigen plaats en identiteit moet hebben en niet moet opgaan in het vakonderwijs. In de lessen Nederlands zou duidelijk uitleg gegeven moeten worden en in de

vaklessen zou moeten worden geoefend met taal. Er is dan sprake van taalgericht vakonderwijs en vakgericht taalonderwijs. Hier geldt: “Elke les een taalles”. Vakdocenten kunnen juist een belangrijke bijdrage hebben aan taalontwikkeling en zij zouden zich daarvan meer bewust moeten zijn. Elbers pleit ervoor om onderscheid te maken tussen academisch (c.q vak-)taalgebruik en alledaagse communicatievaardigheden. Beide zijn nodig, maar de accenten zullen verschillend liggen in de lessen Nederlands en in de beroepsgerichte vakken.

Alons & Verhallen (2008) vinden samenwerking tussen taal- en vakdocenten van cruciaal belang: “ Samen moeten zij in kaart brengen welke onderdelen van belang zijn in het lesprogramma, welke woorden geselecteerd moeten worden, welke opdrachten gegeven kunnen worden enzovoort. Verder kan de taaldocent de vakdocent begeleiden bij het vormgeven van meer taalgericht vakonderwijs en kan de vakdocent ervoor zorgen dat de taaldocent meer vakinhouden in de taallessen inbrengt”. Op die manier komen er bijvoorbeeld vakteksten aan bod in de taallessen en maakt de vakdocent gebruik van woordenschatdidactiek. Het Expertisecentrum Nederlands (ECN), bij monde van De Krosse (mondelijke presentatie 2012) propageert dat Nederlands in het mbo in alle vakken aan de orde zou moeten komen, ook omdat daarmee meer oefentijd beschikbaar komt dan de lessen Nederlands alleen kunnen bieden.

De verhouding tussen het vak Nederlands en de vak- of beroepsgerichte lessen speelt in bovenstaande discussie steeds op de achtergrond mee. Die verhouding is anders bij verschillende auteurs, en zij hanteren vaak ook een eigen terminologie. In het onderstaande geven we de belangrijkste denkrichtingen kort weer.

‘Taalgericht vakonderwijs’ (Hajer e.a., 2004) speelt zich af in zaak- of beroepsgerichte vakken. Het is een manier om meer taalgebruik uit te lokken, in *interactie* tussen docent en leerlingen. Dat gebeurt met verschillende vormen van *taalsteun*, die door docent en materiaal aangeboden worden, en door te zoeken naar een relatie tussen de leerstof en andere bekende *contexten* zodat de stof betekenis krijgt voor de leerlingen. Door de integratie van taal- en vakleren in zinvolle contexten zou Taalgericht vakonderwijs goed passen bij competentiegericht onderwijs. Zelfstandig leren heeft vanuit de optiek van taalgericht vakonderwijs echter zijn beperkingen: er is minder plaats voor interactie en het is de vraag of leerlingen zelf om taalsteun gaan vragen als ze die nodig hebben.

In de ‘Drieslag Taal’ (Bolle, 2009) wordt onderscheid gemaakt in drie plaatsen in het curriculum waar taal aan de orde komt. In vaklessen en op stage vindt intensieve taalontwikkeling plaats door middel van allerlei taalactiviteiten. Dit is vergelijkbaar met

‘taalgericht vakonderwijs’, met taalsteun. “Taalsteun is de beschikbare hulp in de vorm van voorbeelden, aanwijzingen en schema’s e.d. die helpen lastig taalgebruik te begrijpen en te (re-)produceren. Taalsteun is alle steun die leerlingen krijgen om de (vak)taal juist te gebruiken. Het is een hulp bij het lezen, spreken, gesprekken voeren, schrijven en luisteren in de vakles” (Alons & Verhallen, 2008, p.13). In de vaklessen is sprake van een activerende, taalontwikkellende didactiek. Toegespitst op lezen houdt dit bijvoorbeeld in dat leesbegrip ontwikkeld wordt via actieve taken rond de te lezen tekst: informatie uit een tekst verzamelen, sorteren, schema’s of volgordes maken, aandachtspunten verzamelen om te gebruiken in een gesprek. Een dergelijke aanpak geeft ook betere mogelijkheden tot feedback dan alleen maar ‘goed’ of ‘fout’. Verhallen (2009) werkt die taalactiverende didactiek uit in een serie aandachtspunten (zie kader).

Aandachtspunten bij lezen, tekstbegrip en tekstkeuze, door Verhallen, 2009

- Laat deelnemers vaak teksten lezen.
- Geef ze geen lange maar korte teksten.
- Verbind een actieve taak aan de leesopdracht.
- Help bij het lezen en bij het tekstbegrip maar laat de teksten niet weg. Geef de teksten desnoods na de demonstratie of de toelichting, maar sla ze niet over.
- Geef veel aandacht aan woordenschatuitbreiding en bied kernbegrippen uit de tekst van tevoren aan. Laat alle deelnemers een woordenboek gebruiken (het Van Dale vmbo-mbo woordenboek).
- Stel vooral duidelijke en meetbare doelen; aantal teksten per week, aantal taken per week, leestijdbesteding (uren per week), benoem ook onderwerpen waarover gelezen moet worden, etc.
- Geef aandacht aan lezen en tekstbegrip in alle lessen. Ook in praktijklessen, in simulatie en ook op de werkplek of in de stage.
- Geef veel aandacht aan wat er met de tekst gedaan moet worden (doel, taken, verwerking, omzetting naar andere activiteiten).
- Gebruik geen versimpelde teksten (qua zinslengte en structuur) en kies voor teksten die net iets boven het niveau van de leerlingen zitten.

Naast taal in vaklessen en stage kent de ‘Drieslag Taal’ ‘ondersteunend taalonderwijs’ in de lessen Nederlands, waar expliciet ingegaan wordt op de regels en de systematiek van taal. Ten slotte is er voor leerlingen met een duidelijke achterstand of leerproble-

men voorzien in ‘persoonlijke oefening en remediëring’. Een opleidingsteam is als geheel verantwoordelijk voor deze drieslag, bij voorkeur onder begeleiding van een taalcoach.

Steehouder (2011) constateert dat de ‘Drieslag Taal’ aanvulling nodig heeft en onderscheidt vijf in plaats van drie varianten in het taalonderwijs. Die varianten komen in verschillende en wisselende combinaties in de praktijk voor. Naast de drie varianten die Bolle noemt, is er hier sprake van ‘algemeen functioneel taalonderwijs’. Dit ligt vooral op de weg van de docent Nederlands en behelst een taalaanbod dat algemeen is, gekoppeld aan maatschappelijke thema’s en gericht op het behalen van het vereiste taalniveau. Hierin zien we een duidelijke weerspiegeling van generieke taaleisen van de referentieniveaus, die de laatste jaren aanleiding hebben gegeven tot meer accent op algemeen taalonderwijs (zie ook Raaphorst & Steehouder, 2011). Ook extra ten opzichte van de ‘Drieslag’ is de variant ‘ondersteunend taalonderwijs’. Het taalaanbod is ook hier algemeen, maar gericht op het wegwerken van achterstanden. Het is echter niet toegesneden op specifieke of hardnekkige taalproblemen, zoals bij remediëring. Deze indeling in vijf varianten moet tegemoetkomen aan de inmiddels in de praktijk ontstane grotere schakering aan varianten dan de ‘Drieslag Taal’ presenteert.

#### **4.3.5 De rol van de leraar**

##### *Professionalisering*

Docenten spelen een belangrijke rol bij het neerzetten van goed taalonderwijs op ROC’s. Aan de ene kant zijn er de docenten Nederlands. Zij moeten ervoor zorgen dat leerlingen leesvaardig worden en zij hebben daarvoor een groot arsenaal aan didactische vaardigheden nodig. Daarnaast moeten vakdocenten leerlingen helpen om vakteksten zodanig te leren lezen dat zij de inhoud begrijpen en opslaan; ook daarvoor is een passende didactiek nodig (Jansma e.a., 2011). Tegelijkertijd wordt er van diverse kanten geconstateerd dat zittende docenten nog niet goed voorbereid zijn op deze taken en dat de beschikbaarheid van docenten te wensen overlaat (Steehouder, mondelinge presentatie 2012; De Krosse, mondelinge presentatie 2012). Professionele ontwikkeling van docenten wordt dan ook bij de verbetering van leesonderwijs als een belangrijk onderdeel gezien (De Krosse, mondelinge presentatie 2012; Biancarosa & Snow, 2004). In hun implementatieplannen constateren ROC’s zelf ook de behoefte aan professionalisering van docenten, zowel waar het gaat om didactiek, als om inhoud (De Schutter & Raaijmakers, 2010). De didactiek van docenten blijkt verbeterd te kunnen worden door gerichte ondersteuning: in de Campagne Leersucces bijvoorbeeld gingen taaldocenten vooruit op ‘context bieden’ en ‘interactie’ en op ‘samenwerken met vakdocenten’; vakdocenten werden veel actiever op woordenschatuitbrei-



ding, interactie en feedback geven in de klas, maar ook op samenwerking met docenten Nederlands. En volgens de leerlingen passen zij veel meer taalactiverende didactiek toe (Alons, 2008).

In de implementatieplannen besteden ROC's volgens De Schutter & Raaijmakers (2010) als het gaat over professionalisering weinig aandacht aan de beginsituatie van docenten. Dat doet vermoeden, dat men impliciet uitgaat van een aanpak voor allen. Maar waarschijnlijk zijn er grote verschillen binnen en tussen teams in kennis van inhoud en didactiek. Effectieve professionalisering van docenten treedt echter pas op als (o.a.) rekening gehouden wordt met hun aanvankelijke kennis en persoonlijke visie op de praktijk (Denis & Van Damme, 2010). En het invoeren van veranderingen in hun onderwijs is voor docenten aantrekkelijker naarmate de praktische bruikbaarheid ervan voor hen groter is. Dat vraagt om ondersteuning op maat, met oog voor de aanwezige kwaliteiten van docenten (Dam, e.a., 2013). Teams zijn een belangrijke ingang bij professionalisering: in het beroepsonderwijs wordt professionalisering steeds meer gezien als een zaak voor het gehele team dat verantwoordelijk is voor een opleiding of cluster van opleidingen. Voor professionalisering op het gebied van taal zal dat gezien de eerder beschreven wenselijke samenwerking tussen docenten Nederlands en de bij een opleiding betrokken vakdocenten niet anders zijn. Collegiale interactie die focust op leerling-resultaten is in dat kader een ander werkzaam element van effectieve professionalisering dat aandacht verdient (Denis & van Damme, 2010).

#### *Het belang van de rol van de leraar*

In de lesobservaties zagen we een groot aandeel zelfstandig werken, met vaak digitale opdrachten. De rol van de docent is daarbij relatief klein. We denken dat een meer actieve en interactieve rol van de docent het onderwijs in begrijpend lezen en luisteren ten goede zal komen. Ook Jansma e.a. (2011) zijn, met Ekens (2008), van mening dat o.a. actief en interactief leesonderwijs de leesmotivatie van leerlingen bevordert, net als een gemotiveerde docent. Dat is volgens hen niet het geval bij de meest voorkomende manier: "zelfstandig werken met een methode waarbij ze zelf teksten met vragen tegenkomen en als ze digitaal werken kunnen ze pas verder als de vragen goed beantwoord zijn."

We willen in dat verband nog verwijzen naar twee auteurs die de rol van de leraar benadrukken. De verschillen tussen onderwijsprestaties van leerlingen blijken steeds opnieuw voor het grootste deel (ongeveer 50%) bepaald te worden door kenmerken die leerlingen zelf meebrengen (zoals intelligentie en persoonlijkheid). Van de rest neemt de leraar het grootste deel voor zijn of haar rekening: ongeveer 30% van de verschillen

in leerlingprestaties hangt af van de kwaliteiten van de leraar. Dan blijft er nog ongeveer 5 tot 10% over voor elk van de overige drie factoren: de school, de thuissituatie en de leeftijdsgenoten/medeleerlingen (Hattie, 2003). De leraar kan dus een relatief zeer belangrijke bijdrage leveren aan het resultaat van leerlingen.

Waaruit bestaan dan die kwaliteiten van de leraar? Hattie analyseerde de resultaten van meer dan 500.000 onderzoeken en ging na welke docentkenmerken en gedragingen een substantiële bijdrage leverden aan de resultaten van leerlingen. De sterkste factor bleek feedback door de leraar te zijn, met onmiddellijk daaropvolgend de kwaliteit van de instructie en de toepassing van de principes van directe instructie. Ook duidelijk van invloed waren remediëring, de sfeer in de klas, het stellen van uitdagende doelen, samenwerking tussen leerlingen en mastery learning. Vrijwel allemaal factoren die gebonden zijn aan een actieve bemoeienis van de docent met de leerlingen en de groep.

Volgens Shulman (1986) zijn voor een docent drie domeinen van kennis relevant. Ten eerste de vakinhoud en de opbouw daarvan. Toegepast op de inhoud begrijpend lezen betekent dit dat ook de vakdocent daarvan enige kennis zou moeten hebben. Ten tweede is de 'pedagogical content knowledge' van belang. Die omvat o.a. het begrip bij de leraar van wat het leren van bepaalde onderwerpen bij leerlingen moeilijk maakt, en hoe hij daarop juist kan inspelen. Dat vraagt zowel van de docent Nederlands als van de vakdocent op het domein taal een actieve rol. En ten slotte de 'curricular knowledge'. Hieronder valt de kennis over en het doelgericht kunnen inzetten van het programma, de beschikbare methode(n) en materialen voor het vakgebied. Ook kennis van waar leerlingen op andere vakgebieden tegelijkertijd mee bezig zijn valt hieronder. Dat onderstreept nog eens het belang van weten waar collega's mee bezig zijn, als het gaat om afstemming tussen taalaanbod in lessen Nederlands en de vaklessen.

#### **4.3.6 Inbedding in (het beleid van) het ROC**

Op basis van onderzoek op een ROC concludeert Steehouder (mondelijke presentatie 2012) dat er te weinig oog is voor de structurele inbedding van de (verbeteringen in) het taalonderwijs in het ROC. Kuiken (2010) concludeert dat in het mbo al veel is ondernomen, maar dat het nog lang gaat duren voordat leerlingen op niveau zijn, door enerzijds een cumulatieve achterstand op het gebied van taal bij studenten, maar anderzijds bij managers een onvermogen tot implementatie van maatregelen en onvoldoende besef van urgentie.

Hoewel wij ons daar in ons onderzoek op Noorderpoort niet op hebben gericht, willen we de inbedding van taalonderwijs toch onder de aandacht te brengen. Steehouder (2011) heeft een checklist ontwikkeld die gebruikt kan worden om te analyseren op

welke plaatsen in de organisatie wel en niet de nodige actie is gerealiseerd, en biedt tegelijkertijd een kader om een samenhangend beleid in de steigers te zetten. De Krosse (mondelijke presentatie 2012) verwijst naar het programma Reading Next (Biancarosa & Snow, 2004) waar als een van de sleutelementen een ‘comprehensive and coordinated literacy program’ in de school geldt.

#### **4.3.7 Werken aan kennis over wat werkt bij taal (begrijpend lezen en luisteren) in het beroepsonderwijs**

Tot dusverre zijn er in Nederland weinig “evidence-based” methoden of aanpakken van leesonderwijs na het basisonderwijs aan te wijzen. Onderzoek van het leesonderwijs (in de periode 1997 - 2007) in het algemeen voortgezet onderwijs richtte zich niet op onderwerpen als het leren verwerven van kennis, vaardigheden en strategieën om een tekst te begrijpen, blijkt uit de inventarisatie van Bonset en Braaksma (2008). Er is volgens deze auteurs relatief weinig construerend en effectonderzoek verricht naar lezen in het voortgezet onderwijs, en het wel verrichte onderzoek is versnipperd en kent geen gezamenlijk onderzoeksprogramma of -paradigma. Eén enkel onderzoek (Bimmel e.a., 1999/2000), uit een eerdere inventarisatie van Braaksma en Breedveld (2003) toont effect aan van strategietraining op de leesvaardigheid Nederlands. Dit betreft onderzoek in het algemeen vormend onderwijs. In het mbo ontbreekt op onderzoek van het leesonderwijs gebaseerde kennis tot nu toe volledig. Steehouder (2012, en mondelinge presentatie 2012) constateert, mede onder verwijzing naar Elbers (2012), Knippenberg (2010) en Raaphorst & Steehouder (2010), dat zicht op ‘wat werkt’ hier ontbreekt en dat er wel ‘aannames’ zijn, maar geen empirisch bewijs voor een effectieve aanpak. Nieuwe beleidskeuzes zijn bovendien niet altijd onderbouwd. Het is dan ook nodig om effectonderzoek te doen in het Nederlandse mbo, waarin de in de vorige paragrafen en in hoofdstuk 2 aangedragen ideeën voor goed taalonderwijs c.q. lees- en luisteronderwijs in de praktijk op hun effecten getoetst worden. Dat betekent aan de ene kant een aantal zorgvuldig opgezette experimenten vergezeld van wetenschappelijk onderzoek, maar ondertussen ook in de breedte een zorgvuldig gedocumenteerde praktijk op basis waarvan gefundeerde beslissingen over verbeteringen genomen kunnen worden. Zo kan een variatie aan ‘bewijs’ voor wat werkt verzameld worden.

## 5 Conclusies en aanbevelingen

In het hier beschreven onderzoek van het onderwijs in begrijpend lezen en luisteren op Noorderpoort heeft strategiegebruik centraal gestaan. We wilden weten welke strategieën studenten met succes zouden kunnen toepassen om hun begrip van geschreven en beluisterde teksten te verbeteren, en wat docenten kunnen doen om studenten op een adequate manier dergelijke strategieën bij te brengen. We onderzochten vervolgens het strategiegebruik in de lespraktijk. In het onderstaande geven we onze bevindingen daarover weer. Die bevindingen weerspiegelen 1) wat (internationale) onderzoekers vonden over wat werkt, 2) wat wij daarvan aantreffen in het onderwijs zoals het er in het afgelopen jaar op een Nederlands ROC uitzag en 3) wat Nederlandse deskundigen op het gebied van taal gunstig achten voor de vormgeving van het taalonderwijs, bij voorkeur in het domein van lezen en luisteren. Aan die bevindingen voegen we er nog enkele toe die verder gaan dan strategiegebruik alleen. Ze drongen zich gaandeweg het onderzoek op, bij de lesobservaties en bij lezing van diverse Nederlandse publicaties over de stand van zaken in het taalonderwijs in het mbo en over aanbevolen werkwijzen daar.

### *Leesstrategieën gebruiken*

Studenten in mbo 2-opleidingen die onvoldoende vaardig zijn in begrijpend lezen zijn gebaat bij expliciete instructie in leesstrategieën. Dat kunnen verschillende zijn; van belang is dat zij op drie momenten in het onderwijs ingezet worden. In de eerste plaats moet dat gebeuren vóór, en ter oriëntatie op de leestaak. Het gaat dan om strategieën als het bepalen waar de tekst over gaat, wat de lezer er al van weet en wat precies het doel is van het lezen van de tekst: wat moet dat de lezer opleveren. Ten tweede moet de lezer tijdens de leestaak het verloop van de taak bewaken, door bijvoorbeeld steeds te checken of hij nog begrijpt wat hij leest, en ten derde moet de lezer na afloop van de leestaak nagaan of de taak goed verlopen is en hij het leesdoel heeft bereikt. Het onderwijs in begrijpend lezen zou daarom een scala aan dergelijke leesstrategieën moeten aanbieden.

In de praktijk van zowel de lessen Nederlands als de lessen voor de beroepsgerichte vakken op Noorderpoort blijkt er echter niet of nauwelijks sprake te zijn van het expliciet aanleren van strategieën voor begrijpend lezen. Hoewel sommige ervan in de gebruikte methoden voor Nederlands soms wel aan de orde komen, worden studenten er

weinig mee geconfronteerd, doordat vooral de digitale onderdelen van de methoden veel door studenten gebruikt worden, en die bieden ze niet aan.

Aanbevolen wordt om studenten veel meer expliciet dan nu het geval is, in zowel lessen Nederlands als de beroepsgerichte lessen, strategieën aan te reiken voor begrijpend lezen en luisteren, en hen daarmee herhaaldelijk en regelmatig te laten oefenen.

#### *Instructiestrategieën en interactie in de klas gebruiken en differentiatie toepassen*

Expliciet aanbieden van leesstrategieën aan studenten betekent ook het toepassen van instructiestrategieën die daarvoor geschikt zijn. Directe instructie wordt gezien als een effectieve manier om leesstrategieën aan te bieden. De docent geeft dan bijvoorbeeld een heldere uitleg van de leesopdracht, activeert voorkennis bij de student over het onderwerp van de tekst, doet voor hoe hijzelf een tekst aanpakt en geeft feedback op de uitgevoerde leestaak. Zwakke lezers, zoals er veel zijn in mbo 2-opleidingen, zullen daarvan naar verwachting duidelijk profiteren. Dat geldt ook voor groepsgewijs werken aan teksten, waarbij docent en studenten gezamenlijk de leestaak bespreken en studenten elkaar bijvoorbeeld onderling uitleg geven over de tekst. Daarbij zou de docent wel oog moeten hebben voor de verschillen tussen studenten in behoefte aan strategie-instructie: die instructie kan averechts werken voor studenten die wel voldoende vaardig zijn in begrijpend lezen /luisteren.

In de lessen Nederlands hebben we nauwelijks en zeker niet systematisch elementen van directe instructie of interactieve werkvormen aangetroffen. Ook in de beroepsgerichte vakken was dat niet het geval. Beide typen lessen hadden een hoog gehalte aan individuele verwerking door studenten, vaak via digitale opdrachten. Differentiatie tussen studenten vond het meest plaats door de snelheid waarmee zij individuele oefeningen doorliepen, onder invloed van het aantal herhalingen dat zij daarvoor nodig hadden.

Aanbevolen wordt dat docenten veel meer dan nu het geval is hun instructietaak oppakken en met behulp van elementen van directe instructie les gaan geven in lees- en luisterstrategieën en daarbij bewust gebruik maken van interactieve verwerkingsmethoden.

#### *De rol van woordenschat bij begrijpend lezen en luisteren*

Door de nadruk op strategiegebruik bij begrijpend lezen en luisteren in dit onderzoek zijn enkele bekende voorwaarden voor het met begrip kunnen lezen van teksten in eerste instantie onderbelicht gebleven. Dat betreft lezen als technische vaardigheid, en de

aanwezigheid van een voldoende grote woordenschat. Ontbreekt het aan de eerste, dan zal er vooral in de sfeer van remediëring aan gewerkt moeten worden. Een voldoende grote woordenschat is een belangrijke vereiste om met begrip te kunnen lezen en luisteren en verdient structurele aandacht in de reguliere lessen. Zeker in het kader van een beroepsopleiding omvat ‘woordenschat’ diverse categorieën: algemeen Nederlands, schooltaalwoorden, signaalwoorden, (algemene) beroepstaalwoorden en vaktaalwoorden, waarvan de een meer op het terrein van de vakdocent, de ander meer op het terrein van de docent Nederlands ligt. Afstemming hierover is nodig. We pleiten dan ook voor actief, interactief en herhaald woordenschatonderwijs, in de diverse categorieën.

#### *Afstemming tussen de lessen Nederlands en de beroepsgerichte vakken*

Sinds enkele jaren staat Nederlands weer op de roosters in het mbo. Maar de enkele uren per week die daarvoor uitgetrokken zijn, zijn niet genoeg om studenten op voldoende niveau te brengen. Er moet dus ook in de vaklessen aan lees- en luistervaardigheid gewerkt worden. Allerwege wordt daarom gepleit voor samenwerking tussen vak- en taaldocenten bij het taalonderwijs, zodat ideaal gesproken elke les ook een taalles wordt. In de praktijk, en niet alleen in die van ons onderzoek, blijkt dat echter nog lang niet het geval te zijn. Er is daarom nog veel te winnen bij het actief ondersteunen van samenwerking: binnen beroepsopleidende teams en met de sectie Nederlands of de betreffende docent(en) Nederlands. De verschillende vormen die taalonderwijs in de verschillende contexten kan hebben, kunnen dan in onderling overleg gerealiseerd worden. In goed overleg moet worden vastgesteld wie wat doet en hoe de diverse inspanningen elkaar kunnen versterken, met als uiteindelijk doel de student zo effectief mogelijk tot begrip voor teksten te brengen. Vakdocenten kunnen dan niet volstaan met ‘taal niet als hun taak te zien’ en docenten Nederlands moeten zich laten voeden door inhoud die relevant is voor het beroep waarvoor de student opgeleid wordt.

#### *Professionalisering*

Het blijkt dat veel docenten nog niet goed voorbereid zijn op de taak om begrijpend lezen en luisteren via een passende didactiek aan studenten aan te leren. Ervaringen met gerichte ondersteuning van docenten wijzen uit dat het goed mogelijk is om hierin op belangrijke onderdelen duidelijke verbeteringen te boeken. Het is zinvol om daarbij rekening te houden met de (individuele verschillen in) voorkennis van docenten en oog te hebben voor de praktische bruikbaarheid van een nieuwe aanpak. Professionalisering moet een duidelijk teamgericht karakter hebben, waarbij de onderling overeengekomen taken van docenten Nederlands en van vakdocenten leidend zijn.

### *Een actieve rol van de leraar*

In veel onderwijsleersituaties in het mbo komt zelfstandig werken, al of niet digitaal, als belangrijke werkvorm voor. Dit is ook het geval bij het taalonderwijs zoals we dat in dit onderzoek waargenomen hebben. Dat betekent, dat de docent vooral de rol aanneemt van een coach die in actie komt wanneer de student een vraag heeft of niet verder kan. We pleiten ervoor dat de docent bij de ontwikkeling van lezen en luisteren met begrip een veel meer actieve rol gaat spelen, en ook interactie tussen groep en docent en binnen de studentengroep organiseert. De docent zou zich meer bewust moeten worden van de waarde van zijn inbreng: het is de leraar die het verschil kan maken als het om leerlingprestaties gaat, en hij doet dat door actief zijn kennis van vakinhoud, didactiek en curriculum (hier met betrekking tot begrijpend lezen en luisteren) in te zetten. Dat geldt voor docenten Nederlands en voor de docenten beroepsgerichte vakken.

### *Time on task*

We hebben in de geobserveerde lessen gezien dat een goed deel van de leertijd verloren gaat aan organisatorische zaken, en dat ook studenten tijdens het zelfstandig werken lang niet altijd taakgericht bezig zijn. ‘Time on task’ is een van de belangrijke factoren die leerwinst bij leerlingen verklaart. Gezien de beperkte tijd die voor taalonderwijs beschikbaar is en het nog steeds (te) lage niveau van mbo-studenten op de recent afgenomen taaltoetsen is het erg van belang om de beschikbare tijd efficiënter in te zetten. Dat geldt voor de lessen Nederlands en voor de vaklessen.

### *Inbedding van het taalonderwijs*

In dit onderzoek hebben wij ons gericht op wat er in de klas gebeurt aan taalonderwijs. Dat is in onderzoek tot nu toe in het mbo weinig gedaan. Taalonderwijs is echter niet alleen een zaak van de leraar en de klas. Wil het succesvol kunnen zijn, dan zal het taalonderwijs ingebed moeten zijn in een algemeen beleid van de instelling. Hoewel Noorderpoort een algemeen taalbeleid heeft (dat in grote lijnen het idee van de ‘Driestlag Taal’ weerspiegelt) hebben we de indruk dat de coördinatie tussen, en de aansturing van, de verschillende lagen in de organisatie beter kan. Het management op locatieniveau zou een actievere rol kunnen spelen bij de verbetering van het taalonderwijs in de verschillende beroepsopleidende teams. Te denken valt aan het maken van afspraken over te bereiken doelen en de bijbehorende fasering, en aan het benadrukken en faciliteren van professionalisering, onderwijsontwikkeling en samenwerking binnen teams.

*Kennis over wat werkt in het mbo*

In het voorgaande hebben we een aantal aanbevelingen geformuleerd op basis van onze bevindingen. Er zijn ideeën genoeg voor een andere aanpak van het taalonderwijs en een aantal daarvan wordt ook duidelijk ondersteund vanuit wetenschappelijke kennis. Die kennis komt vaak uit buitenlands onderzoek en betreft meestal het basis- of het algemeen voortgezet onderwijs. Hoogstens is er af en toe sprake van met het Nederlandse mbo vergelijkbare groepen. We weten echter nauwelijks iets van wat op het gebied van taalonderwijs echt werkt in het Nederlandse mbo. We hebben ondervonden dat het lastig is om zicht te krijgen op mogelijke ‘good practices’ en resultaten van verantwoorde experimenten met bijvoorbeeld begrijpend lezen of luisteren in het mbo op niveau 2 zijn er al helemaal niet.

We pleiten er daarom voor om enerzijds bestaande, vernieuwende, praktijk beter te documenteren en anderzijds gerichte kleine experimenten op te zetten, waarin de effecten van goed omschreven en geïmplementeerd strategieonderwijs, zoals dat in het voorgaande geschetst is, voor de doelgroep van mbo 2 onderzocht worden.



## Lijst met afkortingen

BBL	Beroepsbegeleidende leerweg
BOL	Beroepsopleidende leerweg
ECN	Expertisecentrum Nederlands
ICE (Bureau)	Aanbieder van toetsen en examens
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
OCW	(Ministerie van) Onderwijs, Cultuur en Welzijn
ROC	Regionaal Opleidingencentrum
TOA	Digitaal toetsysteem
VIA	Methode Nederlands

# Literatuur

- Alons, L. & Verhallen, S. (2008). *Opbrengsten campagne leersucces*. Amsterdam: ITTA.
- Alvermann, D.E. & Eakle, J. (2003). Comprehension instruction. Adolescents and their multiple literacies. In: A.P. Sweet & C.E. Snow (red.). *Rethinking reading comprehension* (pp. 12-29). New York: The Guilford Press.
- Alvermann, D.E, Simpson, M.L. & Fitzgerald, J. (2006). Teaching and learning in reading. In: P.A. Alexander & P.H. Winne (red.). *Handbook of educational psychology* (Vol. 2, pp. 427-456). New York: Routledge.
- Apthorp, H. & Clark, T. (2007). *Using strategy instruction to help struggling high schoolers understand what they read* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 038). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Biancarosa, G. & Snow, C. E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy*. Washington D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Bimmel, P. & Schooten, E. van (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 4, 85-102.
- Bohnen, E. & Jansen, F. (2011). *Studieboeken als succesfactor in taalbeleid. Een verkenning naar de mogelijkheden voor taalondersteuning in beroepsgericht lesmateriaal*. Steunpunt Taal en Rekenen mbo.
- Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal, Praktijkboek Taalbeleid Nederlands in het mbo*. MBO 2010.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Braaksma, M., & Breedveld, E. (2003). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een tweede inventarisatie van onderzoek naar taalonderwijs in*

*Nederland en Vlaanderen: Voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO, Voortgezet onderwijs.

- Brand-Gruwel, S., Schellings, C., & Teurlings, C. (1998). Leren begrijpend en studerend lezen. In L. Verschaffel, & J. Vermunt (Eds.), *Het leren van leerlingen. onderwijskundig lexicon*. (Editie III ed., pp. 81-97). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Carbo, M. (1987). Matching Reading Styles: Correcting Ineffective Instruction. *Educational Leadership*, 45(2), 55-62.
- Dam, M., Janssen, F. J. J. M. & Driel, J. H. van (2013). Concept-contextonderwijs leren ontwerpen en uitvoeren: Een onderwijsvernieuwing praktisch bruikbaar maken voor docenten. *Pedagogische Studiën: Tijdschrift voor Onderwijskunde en Opvoedkunde*, 90(2), 63-77.
- Davey, B. & McBride, S. (1986). Generating Self-Questions After Reading: A Comprehension Assist for Elementary Students. *Journal of Educational Research*, 80(1), 43-46.
- Denis, J., & Damme, J. v. (2010). *De leraar: Professioneel leren en ontwikkelen: Reviewonderzoek van H. Timperley e.a.* Leuven; Den Haag: Acco.
- Dymock, S. & Nicholson, T. (2010). "High 5!" strategies to enhance comprehension of expository text. *Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Ekens, T. (2008) *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands*. Enschede: SLO.
- Ekens, T. (2009). *Referentieniveaus in taal- en rekenmethodes; een inventarisatie van leerstof uit actuele taal- en rekenmethodes voor po, vo en mbo*. Enschede: SLO.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek* . Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO
- Glaudé, M., Berg, J. v. d., Verbeek, F., & Bruijn, E. d. (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch / Utrecht: ECBO.
- Hajer, M., Meestringa, T. & Tordoir, A. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Auckland: University of Auckland; Australian council for educational research.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Inspectie van het onderwijs (2006). *Nederlands in het mbo*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jager, B. de (2002). *Teaching reading comprehension. The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition*. Proefschrift. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Jansma, N., Kleunen, E. van & Leenders, E. (2011). *Lezen onder de loep. Voor docenten Nederlands en vakdocenten in het vmbo-mbo*. Enschede: SLO.
- Kalsbeek, Margriet (2012). *Begrijpend lezen in het middelbaar beroepsonderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar het leesonderwijs aan eerstejaars mbo niveau-2 leerlingen op ROC Noorderpoort*. Masterthesis Onderwijskunde Rijksuniversiteit Groningen.
- Knippenberg, M. A. J. van (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs*. Delft: Eburon.
- Kuiken, F. (2010). *Voortgangsrapportage aanvalsplan laaggeletterdheid over het jaar 2009*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Linthorst, R., & Pulles, M. (2009). Wat is essentieel voor schoolsucces van leerlingen? Goede vaardigheid in begrijpend lezen en een voldoende en relevante woordenschat. *Taal Rekenen Primair*, (2), 11-12.
- Lysynchuk, L.M., Pressley, M. & Vye, N.J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90, 469-484.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, N.J. : Erlbaum
- Ministerie van OCW. (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/documenten-en-publicaties/rapporten/2009/10/09/publieksversie-referentiekader-taal-en-rekenen.html>

Ministerie van OCW (2012). Kamerbrief met voortgangsrapportage implementatie referentiekader taal en rekenen.

<http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/12/19/kamerbrief-met-voortgangsrapportage-implementatie-referentiekader-taal-en-rekenen-2012.html>

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

Pilonieta, P. (2010). Instruction of research-based comprehension strategies in basal reading programs. *Psychology*, 31(2), 150-175.

Prado, L. & Plourde, L.A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: is there a difference among the genders? *Reading Improvement*, 48(1), 32-43.

Raaphorst, E. & Stehouder, P. (2011). *Taal terug op het mbo. Beleid en praktijk van (nieuw) taalonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute, RAND Education.

Roberts, G., Torgesen, J.K., Boardman, A. & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63–69.

Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., et al. (2007). *Reading interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Schutter, J. de, & Raaijmakers, F. (2010). *Rapportage analyse implementatieplannen taal en rekenen mbo*. Ede/Hoorn: Steunpunt Taal & Rekenen mbo.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Steehouder, P. (2011). *Analyse-instrument voor onderwijs Nederlandse taal in mbo. Een instrument voor analyse, reflectie en evaluatie van het primaire onderwijsproces*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Steehouder, P. & Hanraets, G. (2012). *Onderzoek implementatie Nederlandse taal en rekenen ROC Midden-Nederland. Resultaten, conclusies en aanbevelingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Steenbrugge, H. van (2006). *Begrijpend lezen en schematiseren. De impact van het leren maken van schema's op metacognitie tijdens begrijpend lezen*. Gent: Universiteit Gent.
- Stoeldraijer, J. & Förrer, M. (2009). *Een effectieve aanpak van begrijpend lezen – 10 tips*. <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/een-effectieve-aanpak-van-begrijpend-lezen-10-tips/>
- Swanson, H.L. (1999). Reading research for students with LD: a meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., et al. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the center on instruction*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Verhallen, S. (2003). *Vaktaal: Taalontwikkeling in het vakonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhallen, Simon (2009). Leer deelnemers lezen in het vak. In: Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal, Praktijkboek Taalbeleid Nederlands in het mbo*. MBO 2010.
- Vermunt, J. & Verschaffel, L. (red.). (1998). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden. Onderwijskundig Lexicon. Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samsom.



## Bijlage 1 Lees- en instructiestrategieën in de lessen Nederlands op Noorderpoort

Tabel 1 Instructiestrategieën in de methode VIA

Instructiestrategieën	Werkboek	Digitale leeromgeving	Handleiding
<i>Directe instructie</i>			
Heldere uitleg van de opdracht en verwachtingen ten aanzien van doelen en succescriteria	ja	ja	nee
Betrokkenheid stimuleren, aanmoedigen van studenten om op te letten	nee	nee	nee
Activeren van voorkennis	ja	nee	nee
De taak in kleine stappen verdelen	ja	ja	nee
Presenteren van de inhoud via presentatie	nee	nee	nee
Modelleren hoe een tekst aan te pakken	nee	nee	nee
Checken van begrip	nee	ja	nee
Begeleide oefening van verschillende stappen	nee *	nee *	nee
Feedback op de gemaakte opdrachten	nee	nee	nee
Terugkijken en herhalen van de inhoud van de les aan het eind van de les	ja	nee	nee
Zelfstandige oefening	ja	ja	nee
<i>Reciprocal teaching</i>			
Discussiëren en overleggen over een tekst	n.v.t.	n.v.t.	nee
Leerlingen stellen zelf vragen over de tekst en beantwoorden deze	nee	nee	nee
<i>Instructional scaffolding</i>			
Afnemende begeleiding gedurende het schooljaar	n.v.t.	n.v.t.	nee
<i>Differentiatie</i>			
Op niveau	nee**	ja	ja
Aantal oefeningen per onderdeel	nee	ja	ja
Mate van begeleiding	n.v.t.	n.v.t.	nee
Mate van sturing	nee	nee	nee
Geen strategietraining voor sterke lezers	nee	nee	nee
Behoeftte achterhalen	ja***	ja***	ja

\* wel oefeningen, maar de begeleiding is door de docent, niet door de methode

\*\* de docent kan ervoor kiezen de leerling oefeningen op 1F niveau te laten doen.

\*\*\* de behoefte wordt achterhaald doormiddel van toetsen



*Tabel 2 Leesstrategieën in de methode VIA*

<b>Leesstrategieën</b>	<b>Werkboek</b>	<b>Handboek</b>	<b>Digitale leeromgeving</b>	<b>Handleiding (genoemd)</b>
De methode leert de leerling het leesdoel te bepalen (+ aanpak)	ja	ja	ja	nee
De methode leert de leerling te voorspellen waar de tekst over gaat door middel van het 'skimmen' van de tekst	ja	ja	nee	nee
De methode leert de leerling zijn/haar voorkennis over het onderwerp te activeren	nee	nee	nee	nee
De methode leert de leerling zichzelf vragen te stellen over het wel/niet begrijpen van de tekst (bewaken van begrip)	nee	nee	nee	nee
De methode leert de leerling de inhoud van de tekst te visualiseren (onderstrepen, schematiseren)	ja	ja	nee	nee
De methode leert de leerling de tekst samen te vatten (hoofd- en bijzaken onderscheiden, bedoelingen van de schrijver achterhalen)	ja	ja	nee	nee
De methode leert de leerling zelf vragen te stellen en te beantwoorden over de inhoud van de tekst	nee	nee	nee	nee
De methode leert de leerling reflectieve vragen te stellen (gericht op begrip en leesdoel)	ja	nee	nee	nee

Tabel 3 Instructiestrategieën in de methode Taalblokken

Instructiestrategieën	Werkboek	Digitale leeromgeving	Handleiding
<i>Directe instructie</i>			
Heldere uitleg van de opdracht en verwachtingen ten aanzien van doelen en succescriteria	ja	ja	ja
Betrokkenheid stimuleren, aanmoedigen van studenten om op te letten	nee	nee	nee
Activeren van voorkennis	ja	ja	nee
De taak in kleine stappen verdelen	ja	ja	ja
Presenteren van de inhoud via presentatie	nee	nee	nee
Modelleren hoe een tekst aan te pakken	nee	nee	nee
Checken van begrip	nee	ja	ja
Begeleide oefening van verschillende stappen	nee*	nee*	nee
Feedback op de gemaakte opdrachten	nee	ja	ja
Terugkijken en herhalen van de inhoud van de les aan het eind van de les	nee	nee	nee
Zelfstandige oefening	ja	ja	ja
<i>Reciprocal teaching</i>			
Discussiëren en overleggen over een tekst	nee	nee	ja
Leerlingen stellen zelf vragen over de tekst en beantwoorden deze	nee	nee	nee
<i>Instructional scaffolding</i>			
Afnemende begeleiding gedurende het schooljaar	n.v.t.	n.v.t.	ja
<i>Differentiatie</i>			
Op niveau	ja	ja	ja
Aantal oefeningen per onderdeel	nee	ja	ja
Mate van begeleiding	n.v.t.	n.v.t.	ja
Mate van sturing	nee	nee	nee
Geen strategietraining voor sterke lezers	nee	nee**	nee
Behoeftte achterhalen	ja***	ja***	ja

\* wel oefeningen, maar de begeleiding is door de docent, niet door de methode.

\*\* de uitleg is bij 1F en 2F altijd aanwezig, bij 3F niet. Leerlingen die op dit niveau werken kunnen ervoor kiezen uitleg op te vragen.

\*\*\* de behoefte wordt achterhaald doormiddel van toetsen.

*Tabel 4 Leesstrategieën in de methode Taalblokken*

<b>Leesstrategieën</b>	<b>Werkboek</b>		<b>Hand- boek</b>	<b>Digitale leer- omgeving</b>	<b>Hand- leiding</b>
	<b>Uitleg</b>	<b>Oefeningen</b>			
De methode leert de leerling het leesdoel te bepalen (+ aanpak)	ja	ja	ja	ja	nee
De methode leert de leerling te voorspellen waar de tekst over gaat door middel van het 'skimmen' van de tekst	ja	ja	ja	nee	nee
De methode leert de leerling zijn/haar voorkennis over het onderwerp te activeren	nee	nee	nee	nee	nee
De methode leert de leerling zichzelf vragen te stellen over het wel/niet begrijpen van de tekst (bewaken van begrip)	nee	nee	nee	nee	nee
De methode leert de leerling de inhoud van de tekst te visualiseren (onderstrepen, schematiseren)	ja	ja	ja	nee	nee
De methode leert de leerling de tekst samen te vatten (hoofd- en bijzaken onderscheiden, bedoelingen van de schrijver achterhalen)	ja	ja	ja	ja	nee
De methode leert de leerling zelf vragen te stellen en te beantwoorden over de inhoud van de tekst	nee	nee	nee	nee	nee
De methode leert de leerling reflectieve vragen te stellen (gericht op begrip en leesdoel)	nee	nee	nee	nee	nee

Tabel 5 Instructiestrategieën in de lessen Nederlands

Instructiestrategieën	Wel/niet voorkomend volgens de docent					Voorkomend in de geobserveerde lessen		
	Wel	Wel en in de methode	Niet, maar wel in methode	Niet, maar wel bij ander vak	Niet	Klassikaal (aantal keer)	Individueel (aantal keer)	Totaal
<i>Directe instructie</i>								
Heldere uitleg van de opdracht en verwachtingen ten aanzien van doelen en succescriteria	2	1	2	0	0	5	9	14
Betrokkenheid stimuleren, aanmoedigen van studenten om op te letten	5	0	0	0	0	4	28	32
Activeren van voorkennis	1	1	1	1	1	4	2	6
De taak in kleine stappen verdelen	1	0	4	0	0	3	0	3
Presenteren van de inhoud via presentatie	3	0	0	0	2	2	0	2
Modelleren hoe een tekst aan te pakken	1	0	0	1	3	0	0	0
Checken van begrip	4	0	0	1	0	10	2	12
Begeleide oefening van verschillende stappen	5	0	0	0	0	0	46	46
Feedback op de gemaakte opdrachten	4	1	0	0	0	1	10	11
Terugkijken en herhalen van de inhoud van de les aan het eind van de les	2	0	2	1	0	0	2	2
Zelfstandige oefening	0	3	2	0	0	0	12*	12*
<i>Reciprocal teaching</i>								
Discussiëren overleggen over een tekst	0	0	0	3	2	0	1	1
Leerlingen stellen zelf vragen over de tekst en beantwoorden deze	0	0	0	3	2	0	0	0
<i>Instructional scaffolding</i>								
Afnemende begeleiding gedurende het schooljaar	2	0	0	-**	3	-	-	-
<i>Differentiatie</i>								
Op niveau	2	0	0	-	3	-	-	-
Aantal oefeningen per onderdeel	0	0	3	-	2	-	-	-
Mate van begeleiding	5	0	0	-	0	-	-	-
Mate van sturing	4	0	0	-	1	-	-	-
Geen strategietraining voor sterke lezers	2	0	0	-	3	-	-	-
Vragen stellen om behoefte te achterhalen	3	0	2	-	0	-	-	-

\* In tegenstelling tot de andere kenmerken is hierbij niet geturfd, maar alleen weergegeven in hoeveel van de 13 lessen zelfstandige oefening voorkwam. Dit kon niet binnen de les geteld worden, omdat het in een lange periode achterelkaar in de les voorkwam bij alle leerlingen.

\*\* - wil zeggen: niet van toepassing

*Tabel 6 Leesstrategieën aangeboden in de lessen Nederlands*

Leesstrategieën	Wel/niet voorkomend volgens de docent					Voorkomend in de geobserveerde lessen
	Wel	Wel en in de methode	Niet, maar wel in methode	Niet, maar wel bij ander vak	Niet	
De docent leert de leerling het leesdoel te bepalen	3	0	1	1	0	0
De docent leert de leerling te voorspellen waar de tekst over gaat door middel van het 'skimmen' van de tekst	2	0	0	0	3	2
De docent leert de leerling zijn/haar voorkennis over het onderwerp te activeren	2	0	0	2	1	0
De docent leert de leerling zichzelf vragen te stellen over het wel/niet begrijpen van de tekst (bewaken van begrip)	2	0	0	0	3	0
De docent leert de leerling de inhoud van de tekst te visualiseren	1	0	0	1	3	0
De docent leert de leerling de tekst samen te vatten (hoofd- en bijzaken onderscheiden, bedoelingen van de schrijver achterhalen)	2	0	0	0	3	2
De docent leert de leerling zelf vragen te stellen en te beantwoorden over de inhoud van de tekst	1	0	0	0	4	0
De docent leert de leerling reflectieve vragen te stellen (gericht op begrip en leesdoel)	2	0	0	0	3	0

## Bijlage 2 Invulschema's observaties beroepsgerichte lessen

### Schema 1. Begrijpend lezen

#### Observatie Begrijpend Lezen (Taal mbo-2)

**Leestaken in de les** (lezen van informatieve teksten, lezen van instructies, lezen van betogende teksten)

<i>Welke leestaken komen voor in de les:</i>	groepsgewijs	<i>bij individuele leerling</i>
lezen van een informatieve tekst (schoolboek, studietekst, formulier, internettekst)		
lezen van een instructie (recepten, gebruiksaanwijzingen, bijsluiters)		
lezen van een betogende tekst (reclame tekst, advertentie, folder, brochure)		

#### De leesdoelen checken (begrijpen, interpreteren, evalueren)

<i>Welke leesdoelen worden door de docent gecheckt?</i>	groepsgewijs	<i>bij individuele leerling</i>
Gaat de docent na of de leerling de tekst <u>begrijft</u> ? (bijv. door de leerling te vragen: de hoofdgedachte van de tekst weer te geven, onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken, relaties tussen tekstdelen te leggen, informatie te ordenen, beeldspraak te herkennen)		
Vraagt de docent de leerling de gelezen tekst te <u>interpreteren</u> ? (relaties leggen tussen de tekstuele informatie en algemene kennis, bedoeling van tekstgedeeltes of formuleringen verwoorden)		
Vraagt de docent de leerling de beluisterde tekst te <u>evalueren</u> ? (relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen)		

#### Leerstrategieën aanbieden voor begrijpend lezen ('voor', 'tijdens' en 'na' het lezen)

<i>Leert de de docent de leerling:</i>	groepsgewijs	<i>bij individuele leerling</i>
zich te <u>oriënteren</u> / <u>voor te bereiden</u> op de leestaak?		
wat hij <u>tijdens de leestaak kan doen</u> om de tekst zo goed mogelijk te begrijpen?		
<i>na de leestaak voor zichzelf het resultaat te <u>evalueren</u>?</i>		

Zo mogelijk turven, anders alleen al of niet voorkomen noteren.

Per les van ca 45 minuten.

## Schema 2. Luisteren

### Observatie Luisteren (Taal mbo-2)

**Luistertaken in de les** (luisteren naar instructie, luisteren als lid van een live publiek, luisteren naar radio en tv en gesproken tekst op internet)

<i>Welke luistertaken komen voor in de les:</i>	groepsgewijs	<i>bij individuele leerling</i>
luisteren naar instructie door docent		
luisteren naar instructie (als oefentaak)		
luisteren als lid van een live publiek (als oefentaak)		
luisteren naar radio en tv en naar gesproken tekst op internet (als oefentaak)		

### De luisterdoelen checken (begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten)

<i>Welke luisterdoelen worden door de docent gecheckt?</i>	groepsgewijs	<i>bij individuele leerling</i>
Gaat de docent na of de leerling de instructie (of andere beluisterde tekst) <u>begrijpt</u> ? (bijv. door de leerling te vragen: de hoofdgedachte van de tekst weer te geven, onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken, relaties tussen tekstdelen te leggen, informatie te ordenen, de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context, beeldspraak te herkennen, een relatie te leggen tussen tekst en beeld.)		
Vraagt de docent de leerling de beluisterde tekst te <u>interpreteren</u> ? (bijv. bedoeling van de spreker verwoorden)		
Vraagt de docent de leerling de beluisterde tekst te <u>evalueren</u> ? (oordeel over de waarde van de tekst verwoorden)		
Vraagt de docent de leerling de beluisterde tekst <u>samen te vatten</u> ?		

### Leerstrategieën aanbieden voor luisteren ('voor', 'tijdens' en 'na' de de tekst)

<i>Leert de de docent de leerling:</i>	groepsgewijs	<i>bij individuele leerling</i>
zich te <u>oriënteren</u> / <u>voor te bereiden</u> op de luistertaak?		
wat hij <u>tijdens de luistertaak kan doen</u> om de tekst zo goed mogelijk te <u>begrijpen</u> ?		
na de luistertaak voor zichzelf het resultaat te <u>evalueren</u> ?		

Zo mogelijk turven, anders alleen al of niet voorkomen noteren.

Per les van ca 45 minuten.

## **Bijlage 3      Websites en benaderde deskundigen**

Doorzochte websites:

[mbo.kennisnet.nl/category/taalenrekenen/](http://mbo.kennisnet.nl/category/taalenrekenen/)

[www.itta.uva.nl/](http://www.itta.uva.nl/)

[www.taalenrekenen.nl](http://www.taalenrekenen.nl)

[www.taalenrekenen.nl/ref\\_niveaus\\_taal/publicaties/mbo/](http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/publicaties/mbo/)

[www.steunpuntaalenrekenenmbo.nl](http://www.steunpuntaalenrekenenmbo.nl)

[www.slo.nl/mbo/vakken/nederlands/](http://www.slo.nl/mbo/vakken/nederlands/)

[www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/index](http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/index)

[www.expertisecentrumnederlands.nl/](http://www.expertisecentrumnederlands.nl/)

[www.taalgerichtvakonderwijs.nl/platform/](http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/platform/)

[www.steunpuntve.nl](http://www.steunpuntve.nl)

[www.bureau-ice.nl/](http://www.bureau-ice.nl/)

[www.ecbo.nl/](http://www.ecbo.nl/)

Benaderde deskundigen:

Paul Steehouder CINOP/ECBO

Hedwig de Krosse ECN

Lies Alons ITTA

Els Leenders SLO

Eline Raaphorst CNA/UvA





## **Bijlage 4    Tekst en vragen voorgelegd aan deskundigen**

### **Informatie gevraagd over “good practices” begrijpend lezen en luisteren in het mbo.**

In het kader van “Kortlopend Onderwijsonderzoek” vanuit de LPC’s voert het GION voor en samen met het ROC “Noorderpoort” in Groningen een onderzoek uit naar begrijpend lezen en luisteren in het mbo. We hebben in dat verband literatuuronderzoek gedaan en op beperkte schaal het lopende onderwijs binnen Noorderpoort geanalyseerd. Voorlopige conclusie is dat er nog veel verbeterd kan worden.

Daarom zijn we op zoek naar goede voorbeelden om lessen in begrijpend lezen en luisteren in te richten. Het moet gaan om lessen aan mbo deelnemers in beroepsopleidingen op niveau 1 en 2. Het mag BOL en BBL zijn. En het mag gaan om lessen die als Nederlands op het rooster staan en om lessen binnen het beroepsgerichte deel van de opleiding.

We zijn vooral geïnteresseerd in de rol van de docent.

Omdat u, voor zover mij bekend, als extern ondersteuner, trainer of deskundige mogelijk over nuttige informatie beschikt, wil ik u graag de volgende vragen voorleggen:

Kent u in het Nederlandse mbo opleidingen op niveau 1 en/of 2 waarin:

- de docent (in de lessen Nederlands of in beroepsgerichte onderdelen) deelnemers expliciet een aanpak of strategieën voor begrijpend lezen en/of luisteren aanbiedt?
- de docent expliciet instructie geeft in begrijpend lezen en/of luisteren? Doet hij/zij leerlingen de aanpak van teksten voor? Geeft hij/zij feedback op het resultaat? Bouwt hij/zij in zijn/haar lessen voort op de vorderingen van de deelnemer?
- er in de lessen leergesprekken over begrijpend lezen/luisteren tussen docent en deelnemers worden gehouden, met inbreng van de deelnemers, en onderlinge uitwisseling tussen deelnemers?
- de docent zijn/haar aanbod aan deelnemers differentieert naar het niveau dat ze al hebben? (Deelnemers die begrijpend lezen/luisteren voldoende beheersen kunnen veel of alles overslaan, anderen worden intensiever begeleid afhankelijk van hun beheersingsniveau)

- er met betrekking tot begrijpend lezen of luisteren zinvol wordt samengewerkt tussen leraren Nederlands en leraren voor de beroepsgerichte vakken?

Als u opleidingen kent waarin bovenstaande elementen (of een deel daarvan) naar uw mening goed zijn uitgewerkt, dan zou ik dat graag van u willen horen. Wilt u mij in dat geval een reactie op deze mail sturen? Ik neem dan contact met u op om, bij voorkeur telefonisch, een nadere toelichting van u te krijgen.

Bij voorbaat dank voor uw reactie!

Truus Harms, senior onderzoeker GION/RUG

## Leren begrijpend lezen en luisteren in mbo 2

Nederlandse taal staat sterk in de belangstelling in het mbo. De resultaten die mbo-studenten boeken, geven echter reden tot zorg.

Dit onderzoek is uitgevoerd op verzoek van ROC Noorderpoort. Het inventariseert mogelijk effectieve strategieën voor lees- en luisteronderwijs aan mbo-niveau 2 studenten, analyseert de huidige onderwijspraktijk in een aantal niveau 2-opleidingen en gebruikt praktijkkennis en vakliteratuur om aanbevelingen te doen voor verbeteringen.

Het is aannemelijk dat mbo-studenten beter zullen worden in begrijpend lezen en luisteren, als zij leren om lees- en luisterstrategieën te gebruiken voor, tijdens en na de lees- of luistertaak. Om studenten deze strategieën aan te leren is het wenselijk dat de docent effectieve instructiestrategieën gebruikt. In de onderzochte onderwijspraktijk blijkt echter weinig aandacht besteed te worden aan lees- en luisterstrategieën. In de lessen Nederlands en in de vaklessen zijn studenten vaak individueel aan het werk, met behulp van digitale oefeningen uit de gebruikte lesmethode. Daarin komen lees- en luisterstrategieën weinig aan bod. Directe instructie door de docent en als effectief beschouwde interactieve werkvormen ontbreken vaak.

Landelijk zijn er veel initiatieven gaande tot verbetering van het taalonderwijs in het mbo. Hoewel recente Nederlandse vakpublicaties wel diverse handreikingen bieden voor de inrichting van het taalonderwijs in het mbo, is er echter geen betrouwbare informatie beschikbaar over bewezen effectieve praktijk in de lessen op mbo-niveau 2.

Deze resultaten geven aanleiding tot een pleidooi om in het onderwijs, zowel tijdens de lessen Nederlands als in de vaklessen, meer nadruk te leggen op strategiegebruik door studenten en docenten bij begrijpend lezen en luisteren. Studenten en docenten zouden in het leer- en instructieproces een meer actieve rol moeten hebben dan nu het geval is en er zouden meer interactieve werkvormen gebruikt moeten worden. Verder is een degelijke afstemming tussen Nederlands en de beroepsgerichte vakken belangrijk en verdient de inbedding van het taalonderwijs in de organisatie meer aandacht.

Onderzoek zou zich moeten richten op het vaststellen van effecten van op te zetten kleinschalige experimenten met strategiegebruik in de onderwijspraktijk. In de breedte zou men in de onderwijspraktijk meer werk moeten maken van het vastleggen en evalueren van verbeteringen. Dit zal de kennis over effectief taalonderwijs in mbo-niveau 2 opleidingen aanmerkelijk kunnen vergroten.