

**Naar taalontwikkelen
beroepsonderwijs**

Hoe praktijkgericht onderzoek
professionalisering kan
versterken

*Verslag van een pilot
in samenwerking met ROC
Midden Nederland*

Onder de loep, nr. 10

Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele
school

Annelies Riteco



Naar taalontwikkeld beroepsonderwijs

Hoe praktijkgericht onderzoek professionalisering kan versterken



De docenten zijn de pilot gestart met de vraag:

“We willen iets met taal in het nieuwe leren, maar we weten niet wat en hoe.”

Boven de waterlijn is de taalvaardigheid van de studenten zichtbaar. Maar onder de waterlijn, dus niet direct waarneembaar, zijn andere factoren aan het werk die van grote invloed zijn op het leerproces en de ontwikkeling van studenten. Aandacht voor taalverwerving prikkelt docenten na te denken over hun rol in het leerproces van studenten. Wellicht een kijkje onder water?

Voorwoord

Taalproblematiek in het mbo is een 'hot item'. Voor de opleidingen is een van de vragen welke competenties docenten nodig hebben om taalontwikkeling van mbo-studenten optimaal te begeleiden. Lectoraten in het hbo zijn ingesteld om rond dit soort nieuwe praktijkvragen als schakel te functioneren tussen werkveld, wetenschap en opleidingen. Het onderzoek waarvan Annelies Riteco in deze publicatie verslag doet is hiervan een mijns inziens geslaagd voorbeeld. In het werkveld van de ROC's lopen docenten in toenemende mate aan tegen de vraag hoe zij het beste omgaan met de taalverschillen en taalontwikkeling in hun studentengroepen. Zeker in de context van competentiegericht leren staan zij voor de opgave kennis toegankelijk te maken, gerelateerd aan competenties van het (toekomstige) beroep. Daaraan zitten vele talige aspecten. Hoe geef je die nu aandacht wanneer er niet meer groepsgewijs onderwezen wordt, maar ingespeeld moet worden op leren in interactie in kleinere groepjes en duo's?

Het werkveld vraagt dus om verheldering van nieuwe taken van docenten. Nu is er in taaldidactiek is het een en ander bekend over de didactiek die daarvoor geschikt is. Vanuit de opleiding wordt intussen nagedacht over de manier waarop professionalisering van docenten het best kan worden aangepakt, aansluitend bij de vragen in hun lespraktijk.

Het project 'Taalontwikkeldend mbo' bleek een vruchtbare context om aan de vragen uit het werkveld te werken in een samenwerking tussen ROC Midden Nederland en Hogeschool Utrecht, met name het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School. De samenwerking betrof:

- a. een gezamenlijke analyse van de behoeften aan professionalisering, leidend tot een professionaliseringstraject gericht op een taalgerichte didactiek;
- b. een systematische evaluatie van de ontwikkeling die docenten in dat professionaliseringstraject doormaken, uitgevoerd met actieve inbreng van de docenten zelf.

Het project is een pilot in die zin dat een meta-vraag was in hoeverre de gevolgde methodiek voor professionalisering en onderzoek bruikbaar zou zijn voor scholing van andere groepen docenten op het ROC. De samenwerking is goed bevallen en heeft ertoe geleid dat inmiddels sinds begin 2007 in de vernieuwde kenniskring van het lectoraat twee ROC-medewerkers participeren om samen praktijkgericht onderzoek uit te voeren rond taalgerichte vakdidactiek en de docentcompetenties die daarvoor noodzakelijk zijn.

Ik dank mede namens Annelies iedereen die aan dit traject heeft bijgedragen, met name Ilse Hoffman die als taalcoördinator vanuit het ROC MN actief bijdroeg aan het onderzoek, de morele en financiële ondersteuning vanuit het management en de staf van het ROC Midden Nederland, HU-collega's Judith Kortas en Gemma Barendregt en natuurlijk de betrokken docenten van de opleiding Verpleegkunde.

Maaïke Hajer
Lector Lesgeven in de Multiculturele School
November 2007

Voorwoord	3
1 Achtergronden en vraagstelling	5
1.1 Aanleiding	5
1.1.1 <i>Ontwikkelingen 2002 – 2006</i>	5
1.1.2 <i>De thema's in het mbo anno 2007</i>	7
1.1.3 <i>Probleemstelling</i>	10
1.2 Theoretisch kader	10
1.2.1 <i>Tweede-taalverwerving en -didactiek in vakcontexten</i>	10
1.2.2 <i>De rol van taal bij het leren</i>	11
1.2.3 <i>Docentgedrag en -cognities</i>	12
1.3 Doel en vraagstelling	12
2 Opzet van het project	14
2.1 De context	14
2.2 Participanten	15
2.3 Verloop van de pilot	16
2.3.1 <i>Vorbereiding</i>	17
2.3.2 <i>Projectplan</i>	17
2.3.3 <i>Startbijeenkomst</i>	17
3 Deel A: verkenning van praktijkkennis en leervragen	18
3.1 Doel en vraagstelling	18
3.2 Dataverzameling en -analyse	18
3.2.1 <i>Concept map</i>	18
3.2.2 <i>Leertaken</i>	19
3.3 Leren in een leergroep	19
3.3.1 <i>Gecorrigeerde schrijfproducten</i>	19
3.4 Resultaten verkenning	22
4 Deel B: professionalisering en onderzoek	24
4.1 De professionalisering	24
4.2 Het onderzoek	26
4.2.1 <i>Doel en vraagstelling</i>	26
4.2.2 <i>Dataverzameling en -analyse</i>	26
4.2.3 <i>Video-opname eigen les</i>	26
4.3 Evaluatieopdrachten	27
4.3.1 <i>Resultaten</i>	28
4.3.2 <i>Conclusie</i>	37
5 Conclusies en terugblik	39
5.1 Conclusies	39
5.2 Terugblik op onderzoeksaanpak	41
5.3 Tenslotte	42
Literatuur	43

1 Achtergronden en vraagstelling

In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst waarom en hoe dit project tussen ROC Midden Nederland en Hogeschool Utrecht tot stand is gekomen. In de tweede paragraaf geef ik kort het theoretisch kader weer. Vervolgens komen de probleemstelling, het doel en de vragen van het onderzoek in de pilot aan de orde.

1.1 Aanleiding

1.1.1 Ontwikkelingen 2002 – 2006

Een aantal min of meer gelijktijdige ontwikkelingen heeft een rol gespeeld in het opzetten van de 'taalpilot' zoals die in de wandelgangen van het nieuwe gebouw van het ROC aan de Vondellaan wordt genoemd. Het College van Bestuur van ROC Midden Nederland heeft in december 2002 interesse getoond in een onderzoekspoot binnen het ROC om een meer onderzoeksmatige manier van werken te bevorderen. Het ROC heeft namelijk behoefte aan een systematische werkwijze om de effecten van onderwijsinnovaties en professionalisering van docenten te volgen. Daarnaast zoekt de projectgroep Taalbeleid van het ROC naar een breder instrumentarium en een effectievere methodiek voor professionalisering van docenten.¹

In datzelfde jaar is het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School bij de Hogeschool Utrecht van start gegaan. Daar wordt onderzoek verricht naar competenties van docenten die werken op multiculturele scholen zoals het ROC. Er wordt onder andere gekeken naar de wijze waarop docenten de taalontwikkeling van hun leerlingen uit diverse etnische groepen kunnen bevorderen. In 2003 verrichtte Annelies Riteco een verkennend onderzoek bij de unit Economie van hetzelfde ROC.

Dit onderzoek gaf inzicht in de lespraktijk van twee vakdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Centrale focus was in hoeverre deze docenten de taalontwikkeling van studenten in hun vaklessen stimuleerden en welke overwegingen daarbij een rol speelden. Daarbij is gekeken naar de drie condities voor (tweede-)taalverwerving: begrijpelijk taalaanbod, de gelegenheid tot mondelinge en schriftelijke taalproductie en feedback op inhoud en vorm van taaluitingen van studenten. Het onderzoek was opgezet in de vorm van beschrijvingen van de wijze waarop deze docenten lesgeven en dachten over hun onderwijs. Deze kleinschalige gevalstudie laat zien dat de kernconcepten uit taalgericht vakonderwijs in verschillende mate een rol spelen in het didactisch handelen van de docenten en in hun denken. De docenten namen een aantal didactische maatregelen om het taalaanbod begrijpelijk te maken en verantwoordden dat ook in de interviews. Ze creëerden in hun lessen intussen weinig gelegenheid voor taalproductie en getuigden in de interviews van weinig kennis en ideeën daarover. Hiermee misten ze cruciale leermomenten, zowel voor taal- als vakverwerving. Feedback betrof vooral schriftelijke producten waarbij spelling en het formuleren van grammaticaal correcte zinnen belangrijke aandachtspunten waren, en nauwelijks mondelinge taaluitingen, zowel in het gedrag als de kennis en opvattingen van de docenten. De feedback was productgericht en niet procesgericht. Verder duiden de resultaten op een samenhang tussen de pedagogische relatie en de ruimte voor interactie.²

¹ De projectgroep Taalbeleid was tot juli 2005 een ROC-brede werkgroep met vertegenwoordigers op het gebied van taalbeleid uit alle units. Sinds het najaar van 2005 is er een ROC-breed leernetwerk 'Taal in competentiegericht leren'.

² Het onderzoeksverslag is verkrijgbaar bij het Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school: lectoraatmcs@hu.nl. Onder de loep nr. 2, Riteco, A. Docentcompetenties bij taalontwikkeldend beroepsonderwijs.

Dit onderzoek liet tevens zien dat er een nauwe samenhang is tussen hoe docenten handelen en hoe zij denken over leren en de rol van taal bij het leren van een beroep. Dit betekent dat het belangrijk is om niet alleen te kijken wat docenten doen, maar ook om te begrijpen hoe zij denken over diverse aspecten van het onderwijs. Dit leidde tot de aanbeveling in professionalisering voor docenten aandacht te besteden aan docentengedrag én aan hun kennis en opvattingen die aan dat gedrag ten grondslag liggen.

De resultaten van het onderzoek bij de unit Economie zijn besproken met de projectgroep Taalbeleid van het ROC, die graag een verdergaande samenwerking wilde tussen het ROC en het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School (HU) in de vorm van een pilot om meer inzicht te krijgen in de effecten van professionalisering rond taalgerichte vakdidactiek. Docenten hebben in het verleden veelvuldig scholing genoten rond taalbeleid en andere onderwerpen die met vernieuwende didactiek te maken hebben. Deze scholingen hebben echter vaak niet tot de gewenste veranderingen in de klas geleid, zoals bij de twee docenten economie uit het verkennende onderzoek het geval was.

Een andere factor tot het initiëren van dit project was de nulmeting die de projectgroep Taalbeleid onder docenten van de toenmalige unit Gezondheidszorg in november 2002 had uitgevoerd. Daaruit komt naar voren dat docenten "iets met taal willen", maar dat ze niet goed weten hoe ze dat moeten aanpakken. Bovendien vinden ze het lastig hun leervragen over taalvaardigheid te concretiseren, waardoor de nulmeting te weinig informatie biedt om dat "iets" te vertalen naar concrete inhoud voor scholing. Een andere conclusie uit de nulmeting is dat scholingsactiviteiten op het gebied van taalbeleid niet tot duurzame veranderingen in de klas hebben geleid.

De belangrijkste aanleiding voor de projectgroep Taalbeleid om een vervolg te geven aan het verkennende onderzoek vormt echter de urgentie van de taalproblematiek. Een groot deel van de studenten in het mbo zou over onvoldoende taalvaardigheid in het Nederlands beschikken om goed te functioneren in opleiding en beroep. Sinds een aantal jaren komen uit diverse hoeken alarmerende berichten over de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen in het mbo. Op de voorpagina van de Volkskrant van 20 februari 2003 viel te lezen: "Mbo-student strandt op Nederlands; een derde blijft steken op te laag niveau". Een dag later in dezelfde krant: "Pienter tot en met, taalgevoel ho maar; mbo-studenten hebben geen idee wat urgent of provocatie betekent". In Levende Talen Magazine stond dat docenten in het mbo hebben gemerkt dat er meer taalzwakke studenten zijn dan voorheen (Bohnen, 2003). In Profiel, vakblad voor de bve-sector, werd deze problematiek in maart 2001 gesignaleerd: "De uitval van allochtone en autochtone studenten in het beroepsonderwijs is voor een deel te wijten aan onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal" (Haddad, 2001).

Onderzoek van CINOP bevestigt dit beeld: ruim de helft van de mbo-studenten beschikt over onvoldoende taalvaardigheid Nederlands om een beroepsopleiding met succes te volgen en naar behoren in de beroepspraktijk te functioneren (Neuvel, Bersee e.a., 2004). De uitval onder studenten in het middelbaar beroepsonderwijs is groot. In het Onderwijsverslag 2004/2005 valt te lezen dat er in 2004 64.000 jongeren uitvallen. Hoewel de schoolverlaters onderling veel van elkaar verschillen, wordt de lage taalvaardigheid in het Nederlands als een mogelijke factor van belang gezien.

Behalve verontrustende signalen zijn er ook diverse initiatieven om deze problematiek aan te pakken. De taalvaardigheid Nederlands staat weer hoog op de agenda. De Projectgroep van de mbo-raad en Colo hebben het Referentiedocument 'Talen in de kwalificatieprofielen' ontwikkeld, dat aanwijzingen bevat voor de kenniscentra hoe ze een taalprofiel voor Nederlands kunnen ontwikkelen. Voor Nederlands als moedertaal (omgevingstaal) wordt het Raamwerk NT2 gebruikt, want er bestaat (nog) geen apart beschrijvingskader voor Nederlands als moedertaal. De Inspectie

van het Onderwijs heeft in september 2006 een rapport uitgebracht over het aantal uren dat in oude en nieuwe opleidingen in het mbo aan Nederlands wordt besteed. Het Landelijk Platform Taalbeleid heeft een eigen website om het onderwijs in taalvaardigheid Nederlands in het mbo hoog op de agenda te krijgen en te houden. Het ministerie van OCW heeft het Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 gelanceerd met als doel laaggeletterdheid te voorkomen en de ontwikkeling van een hogere taalvaardigheid te bevorderen. Een onderdeel van dat plan is de ontwikkeling van een beschrijvingskader voor Nederlands als moedertaal / omgevingstaal, inclusief een portfolio ten behoeve van doorlopende leerlijnen in de beroepskolom. Ten slotte is in maart 2007 de conferentie met de veelzeggende titel 'Taal is cruciaal' georganiseerd.

De noodzaak om aandacht te besteden aan de taalontwikkeling van de studenten in het mbo wordt nog groter door de onderwijsvernieuwingen in die sector. Sinds 2004 staan alle vernieuwingen in het teken van de wending naar competentiegericht onderwijs. De op eindtermen gerichte kwalificatiestructuur wordt geleidelijk vervangen door een op competenties gerichte kwalificatiestructuur. De verwachting is dat competentiegericht onderwijs een groter beroep doet op de taalvaardigheid van de studenten dan het zogenaamde 'traditionelere' onderwijs. In competentiegericht onderwijs staat het werken aan beroepsprestaties centraal. Dit vraagt naast zelfstandigheid veel samenwerkingsvaardigheid en reflectievaardigheid van de student. Daarvoor is een goede taalvaardigheid onontbeerlijk.

ROC MN en HU hebben besloten een kleinschalige pilot te starten die in twee fasen uiteenvalt. In het eerste deel (deel A) wordt de vraag van docenten naar ondersteuning in de taalontwikkeling van studenten verder geëxploreerd. Deze verkenning moet bouwstenen opleveren voor de vormgeving en inhoud van een scholingstraject dat nauw aansluit op leerwensen en -behoeften van docenten. Het tweede deel (deel B) bestaat uit de professionalisering en onderzoek naar de effecten daarvan. In het kader van het project wordt een medewerker van het ROC opgeleid tot onderzoeker, zodat het ROC in de toekomst zelf vergelijkbare professionaliseringstrajecten kan opzetten, uitvoeren en evalueren.

De pilot is voorbereid in het schooljaar 2003/2004, deel A is uitgevoerd in schooljaar 2003/2004 en deel B in schooljaar 2004/2005. Hoewel dit bij het verschijnen van dit rapport een paar jaar geleden is, zijn de verkregen inzichten goed bruikbaar voor de professionalisering van docenten in het mbo in de komende jaren. Daarom wordt nu eerst een uitstapje gemaakt naar de grote thema's waar docenten in het mbo anno 2007 voor staan.

1.1.2 De thema's in het mbo anno 2007

In het kader van het Herontwerp mbo maken de kenniscentra kwalificatiedossiers die de huidige fijnmazige eindtermendocumenten vervangen. De kenniscentra zijn verplicht in een kwalificatiedossier een taalprofiel op te nemen, waarin het te bereiken beheersingsniveau in de verschillende deelvaardigheden voor het Nederlands en een of meer moderne vreemde talen is aangegeven aan de hand van de niveaus zoals beschreven in het Europees Referentiekader voor de Talen. (Zie onderstaand voorbeeld uit het kwalificatiedossier administratief medewerker 2007-2008, uitstroomrichting secretariaal medewerker, ECABO)

Nederlands en (Moderne) Vreemde Talen	Standaard is in onderstaande matrix uitgewerkt wat voor de startend beroepsbeoefenaar de eisen zijn voor de beheersing van het Nederlands.					
	De (Moderne) Vreemde Taal of Talen zijn voor zover relevant voor de beroepsuitoefening uitgewerkt.					
	Nederlands					
		Begrijpen		Spreken		Schrijven
		Luisteren	Lezen	Productie	Interactie	
	C2					
	C1					
B2						
B1						
A2						
A1						

Uit: kwalificatiedossier adm. medew. 2007-2008, uitstroomrichting secretariaal medew., ECABO

Kenniscentra gaan nog zeer verschillend om met de taalprofielen. Waar het ene kenniscentrum volstaat met het aangeven van de in het Referentiedocument voor de Talen ³ aanbevolen niveaus, werken andere kenniscentra een taalprofiel nog verder uit en benoemen vanuit het competentieprofiel bij competenties behorende taaltaken. Het is de taak van de onderwijsinstellingen om het onderwijs zo in te richten dat aan deze taaltaken in de context van het competentiegerichte leren kan worden gewerkt en aan de taaleisen wordt voldaan. Bij een minimale uitwerking van taalprofielen door de kenniscentra zelf, is het aan het team dat een beroepsopleiding verzorgt om voor deze uitwerking te zorgen.

Het vak Nederlands is de afgelopen 5 à 10 jaar steeds minder een apart vak geworden, het aantal uren is afgenomen of het is volledig verdwenen en geïntegreerd in andere vakken. Dit betekent dat alle docenten een bijdrage dienen te leveren aan de verbetering van taalvaardigheid in het Nederlands. Voorheen lag die verantwoordelijkheid vooral bij de docenten Nederlands of communicatieve vaardigheden. Docenten die wellicht weinig affiniteit hebben met de Nederlandse taal moeten nu een rol gaan vervullen in de begeleiding van de taalontwikkeling van deelnemers. Dat vraagt nogal wat van docenten, zeker in tijden waarin het roer toch al om moet. Van de andere kant biedt de verandering richting competentiegericht beroepsopleiding ook aanknopingspunten om taalcompetenties te verbinden met beroepshandelingen.

Een kwalificatiedossier is volgens een vast stramien rond kerntaken opgebouwd⁴. Dat zijn de belangrijkste activiteiten van een bepaald beroep. De competenties die een beginnend beroepsbeoefenaar in huis moet hebben zijn beschreven in zichtbaar gedrag, met behulp van prestatie-indicatoren. Daar kunnen de taalcompetenties of taaltaken op hun beurt aan gekoppeld worden. Op de volgende pagina staat een voorbeeld van een kerntaak uit het kwalificatiedossier voor secretariaal medewerker.

³ Referentiedocument ‘Talen in de Kwalificatieprofielen’, Moderne Vreemde Talen en Nederlands, Herziene versie 2.0 – februari 2007, mbo-raad

⁴ Zie voor informatie over de kwalificatiedossiers en taalprofielen de website van het COLO.

6.2 Proces-competentie-matrix Kerntaak 2 Verricht ondersteunende (financieel) administratieve werkzaamheden

Kerntaak 2 Verricht ondersteunende (financieel) administratieve werkzaamheden	Competenties				
	Competentie	Indicatie	2.1	2.2	2.3
Kerntaak 2 Verricht ondersteunende (financieel) administratieve werkzaamheden	Y	Bedrijfsmatig handelen			
	X	Ondernemend en commercieel handelen			
	W	Gedrevenheid en ambitie tonen			
	V	Met druk en tegenslag omgaan			
	U	Omgaan met verandering en aanpassen			
	T	Instructies en procedures opvolgen	x	x	x
	S	Kwaliteit leveren	x	x	x
	R	Op de behoeften en verwachtingen van de 'klant' richten			
	Q	Plannen en organiseren			
	P	Leren			
	O	Creëren en innoveren			
	N	Onderzoeken			
	M	Analyseren			
	L	Materialen en middelen inzetten			
	K	Vakdeskundigheid toepassen	x	x	
	J	Formuleren en rapporteren			
	I	Presenteren			
	H	Overtuigen en beïnvloeden			
	G	Relaties bouwen en netwerken			
	F	Ethisch en integer handelen			x
E	Samenwerken en overleggen		x		
D	Aandacht en begrip tonen				
C	Begeleiden				
B	Aansturen				
A	Beslissen en activiteiten initiëren				
Werkprocessen					
2.1	Ordent en controleert boekingsstukken				
2.2	Voert administratieve gegevens in in een geautomatiseerd systeem				
2.3	Vult eenvoudige formulieren in				

Het feit dat taalprofielen in de kwalificatiedossiers moeten worden opgenomen, kan een goede impuls geven aan het stimuleren van de taalontwikkeling binnen competentiegerichte beroepsopleidingen.

Het werken met taalprofielen in competentiegericht onderwijs vraagt van een docententeam gemeenschappelijke inspanningen. Binnen een opleidingsteam geven taal- en vakdocenten samen de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands een plek in een competentiegericht curriculum. De vraag blijft echter welke aanpak het beste werkt in een docententeam. In de pilot bij ROC Midden Nederland zijn we onder andere op zoek gegaan naar een antwoord op deze vraag. Het project is te karakteriseren als een kwalitatieve interventiestudie, die de bouwstenen en inzichten voor professionalisering aandraagt waarvan docenten zelf hebben vermeld dat ze helpen om meer taalontwikkeld les te geven.

1.1.3 **Probleemstelling**

Docenten willen “iets” met de taalvaardigheid van studenten in nieuwe onderwijsvormen als het nieuwe leren of competentiegericht beroepsopleiding. Ze zijn echter onvoldoende in staat hun vragen op het gebied van taalontwikkeling te concretiseren. Het is gebleken dat scholingen over taalbeleid en verwante onderwerpen niet tot duurzame veranderingen in het primaire proces hebben geleid. Dit betekent dat er meer inzicht nodig is in de wijze waarop docenten leren en zich ontwikkelen: wat maakt dat zij op een taalontwikkeld manier lesgeven?

1.2 **Theoretisch kader**

Deze kwalitatieve interventiestudie maakt deel uit van het onderzoek naar de ontwikkeling van docentcompetenties in alle onderwijssectoren vanuit het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School (Hajer, Openbare les, 2003)

Voor dit onderzoek sluiten we aan bij inzichten en maken we gebruik van methodieken uit diverse wetenschappelijke disciplines. Op de eerste plaats sluiten we aan bij ontwikkelingen binnen tweede-taalverwerving en –didactiek. Daarnaast bieden de vakdidactische theorieën en de leerpsychologie relevante inzichten over de rol van taal bij het leren. Onderwijskunde biedt waardevolle aanknopingspunten voor het in kaart brengen van docentgedrag en -cognities. In onderstaande paragrafen komen deze drie onderwerpen achtereenvolgens aan de orde.

1.2.1 **Tweede-taalverwerving en -didactiek in vakcontexten**

Vanuit het taalonderwijs zijn er vanaf de jaren zeventig pogingen ondernomen om de kloof tussen dagelijkse taalvaardigheid en schoolse taalvaardigheid te overbruggen. In het voortgezet onderwijs resulteerde dit in bijvoorbeeld extra aandacht voor leesstrategieën en woordenschatverwerving bij het schoolvak Nederlands of in aparte steunlessen Nederlands als tweede taal (NT2). In het beroepsopleiding werd nevenschakeling NT2 gegeven: steunlessen Nederlands als tweede taal naast de reguliere lessen. Deze aanpak bleek onvoldoende vrucht af te werpen; studenten bleven problemen ondervinden met de taal in andere vakken. In de taalvakken werden weliswaar schoolse taalvaardigheden onderwezen maar de transfer naar toepassing bij de vaklessen bleef uit. (Hajer, Meestringa & Miedema, 2000).

In het tweede- en vreemde-talenonderwijs, in met name het Engelstalig gebied, is vanaf eind jaren '80 een didactische benadering steeds invloedrijker geworden die bekend staat als de Content Based Approach (Snow & Brinton 1997), in Nederland bekend geworden onder de naam 'taalgericht

vakonderwijs' voor het vo en 'taalontwikkeldend beroepsonderwijs' voor het mbo en hbo. Het uitgangspunt is dat taalverwerving wordt bevorderd door aandacht te besteden aan de betekenis van taal. Niet de vorm of functie van taalelementen staat centraal, maar de betekenis van relevante inhoud. Hiermee ontstaat een verschuiving van expliciet onderwijs van een tweede taal naar het impliciete leren in een tweede taal. De aandacht voor betekenis als motor voor taalverwerving maakt een koppeling van taaldoelen en vakdoelen tot een logische stap; in allerlei vakken staat immers de betekenis van nieuwe concepten centraal.

Uit onderzoek naar tweede-taalverwerving is bekend dat aan een drietal voorwaarden moet worden voldaan om de taalverwerving van studenten in vaklessen of beroepsgerichte context te stimuleren: begrijpelijk, rijk en gevarieerd taalaanbod, gelegenheid tot taalproductie, en feedback op vorm en inhoud van uitingen van studenten. Om nieuwe taal te leren moet je nieuwe elementen in een zinvolle context krijgen aangeboden. Om je die taal eigen te maken, moet je de taal zelf gebruiken, zowel mondeling als schriftelijk. Het is belangrijk dat studenten met elkaar praten over nieuwe vakconcepten en erover schrijven om de exacte betekenis vast te stellen. Feedback op de vorm en inhoud van taaluitingen van studenten is van essentieel belang om te kunnen controleren of de boodschap is overgekomen bij anderen en om de hypothesen omtrent de nieuwe (vak)taal te kunnen toetsen. Het overkoepelende begrip waarin taalaanbod, productie en feedback in wisselwerking terugkomen is betekenisonderhandeling (Van den Branden, 1996). In dit proces van betekenisonderhandeling gaan begripsontwikkeling en taalontwikkeling hand in hand. De rol van interactie is daarbij cruciaal (Pica, 1994).

1.2.2 De rol van taal bij het leren

Vakdidactische theorie en onderzoek hebben belangrijke inzichten opgeleverd in de verbondenheid van het leren van nieuwe inhoud en taalvaardigheid. Voor het leren over nieuwe onderwerpen is taal nodig. Concepten uit vakgebieden worden uitgedrukt in taal, evenals de relaties tussen vakbegrippen. Als studenten in de gelegenheid worden gesteld met elkaar te praten over de leerstof, worden nieuwe inzichten en begrippen geconstrueerd die verankerd raken in het aanwezige begrippennetwerk.

Vanuit de toegepaste taalkunde is bekend dat interactie een belangrijke voorwaarde voor taalverwerving is. Ook vanuit een socioconstructivistische kijk op leren wordt grote waarde gehecht aan actieve participatie van studenten. Juist in onderlinge interactie zouden nieuwe inzichten en concepten ontwikkeld kunnen worden. Zo wordt op dit moment in het basis- en voortgezet onderwijs veel gebruik gemaakt van realistische rekenmethodes, waarvan de ideeën verwant zijn aan de socioconstructivistische opvatting dat kennis ontstaat in interactie. Het leren in interactie is in de Nederlandse setting echter nog weinig geanalyseerd vanuit het perspectief van studenten voor wie het Nederlands een tweede taal is en die tegelijk met vakinhoud de instructietaal aan het verwerven zijn. De schaarse kwalitatieve studies in multiculturele onderwijssituaties laten echter zien dat actieve participatie niet vanzelfsprekend tot stand komt (Van Eerde e.a., 2002; Elbers, 2002). Dit komt overeen met het beeld dat Hajer schetst naar aanleiding van diverse onderzoeken naar de kwaliteit van klasseninteractie (Hajer, 2003). Voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs komt het er kortweg op neer dat docenten met etnisch heterogene groepen tenderen naar een frontale lesaanpak en dat zij een actieve participerende rol van studenten nauwelijks bevorderen.

In het middelbaar beroepsonderwijs zijn een aantal onderzoeken verricht naar interactiegedrag van docenten (o.a. Van Huijstee, 2003; Riteco, 2006). Daarin komt naar voren dat een deel van de docenten neigt naar een klassikale aanpak en een ander deel kiest voor een individueel onderwijssysteem waarin studenten zelfstandig werken en er nauwelijks sprake is van interactie tussen studenten onderling. Hierdoor missen ze belangrijke voorwaarden om via het Nederlands (veelal hun tweede taal) tot leren en tot voortgezette taalverwerving te komen.

1.2.3 Docentgedrag en -cognities

Taalbeleid is vanaf het begin van de jaren negentig een belangrijk aandachtspunt voor kwaliteitsverbetering van het beroepsonderwijs, maar een taalontwikkende vakdidactiek is nog geen gemeengoed geworden in het didactisch handelen van docenten. Dit hangt deels samen met de wijze waarop veranderingen in het onderwijs worden ingevoerd en deels met de manier waarop docenten zelf leren en veranderen. In deze paragraaf bespreek ik kort een aantal bevindingen uit onderwijskundig onderzoek over veranderingen bij docenten.

Innovaties in het onderwijs verlopen veelal volgens een traditionele aanpak waarbij docenten de innovaties die door anderen zijn bedacht, moeten uitvoeren (Verloop, 1999). Het accent bij de implementatie van de vernieuwingen ligt op de gedragingen van de docent en trainingen in het kader van de beoogde innovatie zijn gericht op vaardigheden waarover docenten dienen te beschikken. Deze aanpak heeft veelal niet geleid tot duurzame veranderingen in het gedrag van de docenten. Na verloop van tijd grijpen ze terug naar oude routines.

Innovaties die vooral gericht zijn op het gedrag van de docent en onvoldoende aansluiten bij diens opvattingen, zijn gedoemd te mislukken. Docenten zijn professionals, die in complexe situaties snel beslissingen nemen waarbij ze zich laten leiden door hun ervaring en door hun kennis en inzicht, ofwel hun cognities. Om veranderingen in het onderwijs met succes te bewerkstelligen is het zaak meer inzicht te verkrijgen in die cognities van docenten en in de wijze waarop leerprocessen bij hen verlopen. Hoewel er sinds halverwege de jaren tachtig in het docentonderzoek meer aandacht is voor cognities van docenten, bestaat er geen consensus over de aard van die kennis en ervaringen die het handelen van de docent sturen. Er zijn tal van theorieën waardoor docenten zich kunnen laten inspireren, maar ook allerlei ervaringsgegevens en meer algemene ideeën over leren en onderwijzen kunnen een rol spelen. Bovendien is een grote hoeveelheid kennis onbewust aanwezig. Deze 'praktijkkennis' is bepalend voor het gedrag dat de docent laat zien (Korthagen, 1998; Meijer, 1999; Meijer, Verloop & Beijaard, 2000). De praktijkkennis van een docent wordt gezien als een uitgebreid repertoire aan kennis en opvattingen die zijn ontstaan en ontwikkeld door (reflectie op) ervaringen in de praktijk (Meijer, Zanting & Verloop, 2001). Deze kennis is ook tijdens het lesgeven aanwezig (vaak onbewust), maar kan expliciet worden door onverwachte gebeurtenissen tijdens de les.

Inzicht in praktijkkennis is onontbeerlijk om tot begrip te komen van het onderwijs van een docent en daarin verandering te bewerkstelligen. Beïnvloeding van docentgedrag heeft dus pas kans van slagen wanneer niet alleen aandacht wordt besteed aan gedrag in de klas maar ook aan de cognities die aan dat gedrag ten grondslag liggen. Dat geldt ook voor het docentgedrag ten aanzien van de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten in het beroepsonderwijs.

1.3 Doel en vraagstelling

De beperkte taalvaardigheid in het Nederlands van studenten in het mbo vraagt om een didactische aanpak waarin meer gericht aan taalontwikkeling wordt gewerkt. Deze pilot beoogt een bijdrage te leveren aan inzichten in de inhoud en de werkwijze van professionaliseringstrajecten over taalontwikkeling voor docenten. We willen greep krijgen op de kenmerken van een goed

scholingstraject voor docenten die taalontwikkeldend beroepsonderwijs willen verzorgen. De resultaten worden vertaald naar lerarenopleidingen en professionaliseringstrajecten van docenten in competentiegerichte beroepsopleidingen.

De hoofdvragen in de gehele pilot zijn:

1. Hoe kan in een professionaliseringstraject aan de ontwikkeling van docentcompetenties voor een taalgerichte didactiek gewerkt worden?
2. Hoe kan ontwikkeling door docenten zelf en onderzoekers systematisch geëvalueerd worden?
3. In hoeverre is de gevolgde methodiek voor professionalisering en onderzoek bruikbaar voor scholing van andere groepen docenten op het ROC?

De pilot bestaat uit twee fasen:

- Deel A: verkenning van de praktijkkennis en de leervragen van de docenten met als doel het samenstellen van het professionaliseringstraject in deel B;
- Deel B: professionalisering en onderzoek naar de effecten van de professionalisering.

Voor beide delen zijn aparte onderzoeksvragen geformuleerd die later in dit verslag aan de orde zullen komen.

2 Opzet van het project

In dit hoofdstuk beschrijf ik de context waarin de pilot heeft plaatsgevonden en de redenen voor deze keuze. Daarna volgt informatie over de participanten, het globale verloop en de voorbereiding van het project.

2.1 De context

Na het verkennend onderzoek bij de unit Economie⁵ van ROC MN wilde de projectgroep Taalbeleid van het ROC graag een vervolgpilot uitvoeren bij een unit waar duidelijk de behoefte was uitgesproken aan professionalisering over het stimuleren van taalontwikkeling bij studenten. De projectgroep heeft gekozen voor de toenmalige unit Gezondheidszorg⁶, omdat men verwachtte dat een dergelijk project daar de meeste kans van slagen zou hebben. Er was immers kort tevoren een nulmeting uitgevoerd waardoor er enig inzicht was in de vragen die leefden onder de docenten. Daaruit bleek dat docenten graag “iets met taalvaardigheid willen”.

Een ander belangrijk criterium voor het kiezen van de locatie betrof de mate van vernieuwing van de opleiding. De verandering richting competentiegericht onderwijs was op dat moment duidelijk in beeld (herontwerp mbo) en de projectgroep Taalbeleid wilde daarom het project uitvoeren bij een beroepsopleiding die al bezig was met de omslag naar competentiegericht onderwijs. Zo werd voor de opleiding Verpleegkunde op niveau 4 gekozen: vanaf schooljaar 2003/2004 werd daar met een nieuw curriculum gewerkt.

De opleiding Verpleegkunde kenmerkt zich door het werken met casussen uit de beroepspraktijk. Studenten verwerven kennis, inzicht en vaardigheden door zich in te lezen in een reële beroepssituatie die staat beschreven in een casusboek. Deze beroepssituatie roept een aantal vragen en dilemma's op waarmee de student zelfstandig en in kleine leergroepen aan de slag gaat. In samenspraak met de studenten kan door een expertdocent een theoretische verdieping of een vaardigheidstraining worden verzorgd. Studenten werken samen in onbegeleide leergroepen aan hun leertaken. Ze worden daarbij door hun leergroepbegeleider gecoacht op hun leerproces. Reflectie op het leren speelt een cruciale rol. Het zelf formuleren van leervragen geeft richting aan het leren door de student. De producten die van de student worden gevraagd in het leerproces zijn vaak schriftelijke verslagen, rapportages of werkstukken.

Het leren op school gaat samen met het leren op stage of werk in instellingen voor gezondheidszorg (beroepspraktijkvorming). Naast verpleegkundige vaardigheden en houdingsaspecten vraagt de beroepspraktijk van de verpleegkundige mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, voor onder meer het contact met cliënten, collega's en leidinggevenden, het maken van zorgplannen en het bijhouden van dossiers, het bijwonen van vergaderingen en het overdragen van diensten.

⁵ Zie 1.1 Aanleiding en noot 2.

⁶ Per 1 augustus 2004 is Gezondheidszorg samengegaan met Welzijn tot de Unit Zorg & Welzijn Utrecht. Vanaf 2006 is het 'Sector Zorg en Welzijn'.

2.2 Participanten

Hieronder treft u de medewerkers aan die een rol hebben vervuld in het project.

Docenten

Vijf docenten zijn op vrijwillige basis gestart met de pilot. Vervolgens is in wisselende samenstelling door vier van de vijf docenten meegewerkt aan het verkennende deel (A). Verschillende pogingen ook de vijfde docent actief te betrekken in dit deel van de pilot zijn vastgelopen op externe factoren als te volle roosters, andere keuzes (vergaderingen in de afdeling) en mogelijk ook geringe belangstelling voor dit deel van het project. Tijdens de afronding van deel A is deze vijfde docent definitief gestopt. Tegelijkertijd is een nieuwe docent aangeschoven in de pilotactiviteiten. Met deze nieuwe docent is een inhaalslag gemaakt, zodat ze goed voorbereid kan participeren in pilot deel B: professionalisering. Ze heeft geen bijdrage geleverd aan de dataverzameling in de verkennende fase. Vier van deze docenten hebben zich dus gedurende de hele pilot actief ingezet. De vijfde was minder frequent bij de activiteiten aanwezig. Ze hebben een schrijfkader 'Biografische gegevens' ingevuld om inzicht te verschaffen over opleiding, werkervaring, onderwijservaring en scholing op het gebied van taal. Hieronder volgt een korte typering van de vijf docenten die hebben meegedaan.

	Personalia	opleiding	Werkerv. elders	Onderwijserv.	Taalervaring
docent 1	vrouw, 50-60, 35 jr werkervaring	MMS, Verpleegkunde a en b, lerarenopleiding, akte handwerken	Algemeen ziekenhuis, Psychiatrie	Praktijkopleider, docent	Buurthuiswerk (naaldwerken) voor allochtone vrouwen, verwijzing van taalzwakke studenten naar ondersteuners
docent 2	Vrouw, 40-50	Verpleegkunde, lerarenopleiding 3e, 2e en 1e graads	Verpleegkundige (in opleiding)	Docent verpleegkunde	Workshop taalbeleid 'Doorgetoerde korsten', diverse artikelen, gesprekken met collega's over taal in de leermiddelen, feedback geven aan studenten, voorlichting geven
docent 3	Man, 40-50	Z-verpleegkunde, hbo-V, docentenopleiding verpleegkunde	Verstandelijk gehandicapten-zorg Psychiatrie	Docent verpleegkunde	Coauteur leermiddel psychiatrische verpleegkunde, poëzie
docent 4	Vrouw, 40-50	VWO, Verpleegkundige A en B, Lerarenopleiding Omgangskunde en Gezondheidskunde	Verpleegkundige	Docent verpleegkunde	Ontwikkelen en uitvoeren van een allochtonenproject
docent 5	vrouw, 50-60	Kweekschool, Kandidaats Orthopedagogiek Doktersassistente Vrij Doctoraal Theologie	Lerares verstandelijk en meervoudig gehandicapten, Lerares basisonderwijs	Docent levensbeschouwing, psychologie, ethiek en sociale vaardigheden	Boek 'Nederlands als tweede taal in de volwassenen educatie', coachingsgesprek met de taalcoördinator (veel vakinhoudelijke tips)

Andere participanten

Uit het ROC

De onderzoeker-in-opleiding (oio):

het was een nevendienst van het ROC om via deze pilot intern onderzoeksexpertise op te bouwen om meer grip te krijgen op de effecten van professionalisering van docenten. Na het project is de onderzoeker-in-opleiding toegerust om het onderzoek in een andere opleiding zelfstandig uit te voeren. De oio heeft basiskennis van een aantal onderzoeksmethodieken; kan de gehanteerde onderzoeksmethodieken zelfstandig toepassen; is in staat de verzamelde gegevens te analyseren en interpreteren; kan uit onderzoeksresultaten concrete leervragen destilleren en op basis daarvan adviseren over professionaliseringsdoelen, - inhoud en -middelen.

De onderwijskundige bij Verpleegkunde 4:
ondersteunde de data-analyse in deel A

Uit de HU

De onderzoeker:

was trekker van het project, leidde de onderzoeksactiviteiten en is eindverantwoordelijk voor de verslaglegging. Vanwege zwangerschapsverlof tijdens deel A van de pilot werd zij vervangen door een collega-onderzoeker uit de Kenniskring Lesgeven in de Multiculturele School.

De lector:

las mee en stuurde op methodiek

De trainer:

ontwierp de professionalisering en voerde deze uit samen met de onderzoeker-in-opleiding

2.3 Verloop van de pilot

Hieronder treft u een overzicht aan van de verschillende stappen die zijn genomen in het project. Voordat de pilot daadwerkelijk van start ging, heeft een aantal voorbereidende activiteiten plaatsgevonden. Onder het schema staan die activiteiten uitvoeriger beschreven.

Activiteiten in de pilot	Periode of datum
1 Voorbereiding pilot	Oktober 2003 – februari 2004
2 Projectplan gereed	Februari 2004
3 Startbijeenkomst	30 maart 2004
Deel A: verkenning concept map interview over leertaak correctie schrijfproducten	April t/m juni 2004
Deel B: professionalisering en onderzoek Inhouden van het scholingstraject: Leerwensen en begeleidde leergroep Feedback Interactie Leervragen van studenten Veranderingen in eigen lespraktijk Leervragen van docenten en competentiegericht opleiden Evaluatie	September 2004 t/m april 2005

2.3.1 Voorbereiding

Het project is voorbereid door de projectleider Taalbeleid van het ROC, de onderzoeker-in-opleiding, tevens coördinator taalbeleid van de unit Zorg & Welzijn, en de onderzoeker van de kenniskring Lesgeven in de MCS die tevens de trekker was.

Voor de start hebben zij met de unitdirecteur en de afdelingsmanager heldere afspraken gemaakt over de facilitering van de docenten wat betreft tijd en ondersteuning. Belangrijk daarbij was dat beide leidinggevenden de beoogde combinatie van professionalisering en onderzoek daarnaar ondersteunen. Dit wordt onder andere zichtbaar in de functioneringsgesprekken die de afdelingsmanager met de docenten voert. Hij kent de leerpunten van de betrokkenen uit hun persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) en bespreekt deze met hen aan het einde van de pilot. Hiermee krijgt de pilot een plaats binnen het personeelsbeleid van de afdeling en van de unit.

2.3.2 Projectplan

Aan de pilot ligt een projectplan ten grondslag dat in februari 2004 gereed was. Het is geschreven door de onderzoeker van de HU in nauwe samenwerking met de projectleider Taalbeleid van het ROC. Het is dus een gezamenlijk document met heldere afspraken over de aanleiding tot het project, de doelen, condities, taakverdeling tussen betrokkenen en tijdsinvestering voor deelnemende docenten, uitgesplitst naar professionaliserings- en onderzoeksactiviteiten. Het projectplan is goedgekeurd door de leidinggevenden van beide onderwijsinstellingen (directeur van de unit Zorg & Welzijn en directeur Dienst Onderwijs van het ROC en de lector van de HU). Dit betekent dat er op meerdere niveaus binnen de organisaties commitment voor dit project was. Het projectplan is voorzien van contracten die op feestelijke wijze zijn ondertekend tijdens de startbijeenkomst van de pilot.

2.3.3 Startbijeenkomst

Op 30 maart 2004 heeft op de unit Zorg & Welzijn aan de Vondellaan in Utrecht de gezamenlijke aftrap plaatsgevonden. De onderzoeker van de HU en de oio hebben deze samen voorbereid. De startbijeenkomst was georganiseerd om alle betrokkenen kennis met elkaar te laten maken en de pilot duidelijk te positioneren in de organisatie. De bijeenkomst had daardoor zowel een feestelijk als formeel karakter: de contracten werden ondertekend. Vooraf hadden de genodigden het projectplan toegestuurd gekregen. De unitdirecteur heeft de aanleiding en de doelen van de pilot uiteengezet. Verder is de aanpak nader toegelicht en zijn de leervragen van de docenten in kaart gebracht. Hiermee werd feitelijk de eerste stap van het bewustwordingsproces bij docenten gezet. De geïnventariseerde leervragen werden later in de pilot weer aan de docenten voorgelegd.

3 Deel A: verkenning van praktijkkennis en leervragen

3.1 Doel en vraagstelling

Zoals gezegd vormde de opleiding Verpleegkunde 4 de context voor het project. We hebben eerst bekeken hoe de opleiding is opgezet. In de eerste fase van de pilot hebben we ons gericht op een aantal kenmerkende onderdelen van de opleiding die ook met het oog op taalverwerving van belang zijn:

- werken met leertaken
- leren in een leergroep
- maken van schriftelijke producten

Het doel van deze verkenning was een professionaliseringstraject samenstellen dat wat betreft inhoud en aanpak goed aansluit bij de aanwezige kennis, inzichten en leervragen van de docenten.

De onderzoeksvragen in deze verkennende fase van het project waren:

- A. Welke praktijkkennis hebben de docenten over de rol van taal bij het leren van een beroep in een competentiegerichte opleiding?
- B. Hoe zien de docenten de rol van taal bij het werken met de leertaken in een leervragen?
- C. Hoe geven de docenten feedback op schriftelijke producten van studenten? Welke overwegingen spelen bij de correctie een rol?
- D. Welke leervragen hebben docenten over taalontwikkeldend beroepsonderwijs?

3.2 Dataverzameling en -analyse

Naast de leervragen die geïnventariseerd zijn tijdens de startbijeenkomst, zijn onderstaande data per docent in de verkenningsfase verzameld:

- Een concept map
- Een interview over leertaken in een leergroep
- Gecorrigeerde schrijfproducten

3.2.1 Concept map

Om inzicht te krijgen in de praktijkkennis die docenten hebben over taalontwikkeling vanuit een beroepsmatige context hebben zij een concept map gemaakt. Dat is een variant op de mind-map of woordspin. Het doel van een concept map is kennis en opvattingen over een concept te achterhalen. Dergelijke praktijkkennis ligt ten grondslag aan het didactisch handelen van docenten en geeft zicht op het 'waarom' achter het lesgeven.

Bij het maken van de concept map kregen de docenten het concept 'taal in het nieuwe leren' voorgelegd. Docenten noteerden allerlei begrippen die bij hen opkwamen op aparte zelfklevende papiertjes. Daarna plaatsten ze de associaties op een groot vel papier. Tijdens het ordenen konden nieuwe associaties worden toegevoegd. Ten slotte gaven ze een mondelinge toelichting op de concept map die op audiocassette is opgenomen. Drie concept maps zijn afgenomen door twee verschillende onderzoekers.

3.2.2 Leertaken

De opleiding tot verpleegkundige is opgebouwd rond leertaken. Een leertaak is een geheel van opdrachten waarin de student zich een beroepstaak eigen maakt. In een beroepstaak komen aan de orde: kennis, houding, vaardigheden en context. Bijvoorbeeld, in de leertaak over diabetes leert de student hoe hij een diabetespatiënt moet verplegen. Daarbij spelen kennis van diabetes (somatisch en psychisch), beroepshouding en verpleegkundige vaardigheden een rol. Verder is de context van belang: gaat het om een patiënt thuis, in een ziekenhuis of instelling voor gehandicapten?

Om te achterhalen hoe docenten denken over de talige aspecten van leertaken, hebben we de docenten gevraagd een prototypische leertaak uit hun vak te selecteren. Met behulp van de 'taalkaart', een instrument ontwikkeld door de projectgroep Taalbeleid van het ROC, kan worden nagegaan welke talige eisen in leertaken worden gesteld en of ze geschikt zijn voor taalzwakke studenten. De taalkaart is een lijst met vragen geordend rond drie onderwerpen: functionele taal, aansluiten bij taalvaardigheid en taalontwikkeling. De docenten kregen vragen van de taalkaart voorgelegd over de door hen geselecteerde leertaak. De gesprekken zijn op audiocassette opgenomen.

3.3 Leren in een leergroep

Studenten werken tijdens de opleiding in begeleide en onbegeleide leergroepen. Een bijeenkomst van de begeleide leergroep vindt plaats op aanvraag van de studenten. Tijdens het verkennende deel van de pilot is een video-opname gemaakt van een begeleide leergroepbijeenkomst over het inbrengen van een maagsonde. De video is bekeken en besproken tijdens de eerste scholingmiddag in het tweede deel van de pilot.

3.3.1 Gecorrigeerde schrijfproducten

De docenten hebben een aantal schrijfproducten van studenten gecorrigeerd op de voor hen gebruikelijke wijze. Tijdens het corrigeren hebben ze hun overwegingen hardop uitgesproken en op cassette opgenomen. De gecorrigeerde producten voorzien van mondeling commentaar geven inzicht in de wijze waarop docenten feedback geven, waar ze op letten en wat ze belangrijk vinden.

Ter illustratie wordt hier een voorbeeld gegeven van een schrijfoopdracht met als titel: Hanteren van een moreel dilemma'. Het is een opdracht uit de hoofdfase van de opleiding. De opdracht luidt als volgt:

"Schrijf een verslag waarin je een zorgsituatie met een moreel dilemma uit je eigen beroepspraktijk centraal stelt. Deze moet je analyseren volgens het aangeleerde stappenplan om uiteindelijk tot een gefundeerde handelwijze te komen. De analyse en de fundering van het standpunt worden beoordeeld."

Op het beoordelingsformulier opdracht staat beschreven aan welke eisen de student moet voldoen om een voldoende score te behalen. Daarna volgen 7 criteria die gerelateerd zijn aan het stappenplan.

Ten geleide

De student heeft voor deze opdracht een voldoende indien:

- *Hij/zij blijkt geeft een moreel dilemma te kunnen beschrijven*
- *Hij/zij blijkt ervan geeft dit dilemma gefaseerd, methodisch en inzichtelijk te analyseren*
- *Hij/zij blijkt geeft op basis van deze analyse een weloverwogen standpunt te kunnen formuleren*

Indien de student niet aan bovenstaande criteria voldoet, kan hij/zij de opdracht aanvullen of (op bepaalde punten) herschrijven om zo tot een voldoende resultaat te komen.

Criteria

De student geeft een heldere omschrijving van het morele dilemma. (STAP 1) Het dilemma moet in de toets zodanig uitgewerkt worden dat er duidelijk sprake is van een vraag naar hoe het concrete verpleegkundig handelen zo menswaardig mogelijk kan zijn.

De student benoemt en ordent alleen de relevante feiten, die een rol spelen bij het dilemma en laat subjectieve gegevens achterwege. (STAP 2)

De student benoemt in ieder geval 2 gedragsopties voor de verpleegkundige beroepsgroep. (STAP 3)

Bij beide opties benoemt de student in ieder geval 1 relevant argument (STAP 4) en 1 onderliggende waarde of norm die de verpleegkundige beroepsgroep erin laat meewegen. (STAP 5)

De student geeft blijk verborgen motieven te herkennen die van invloed zijn op het afwegingsproces van het morele dilemma. (STAP 6)

De student geeft bij elke optie de consequenties aan. In ieder geval benoemt hij/zij van elke optie 1 voordeel en 1 nadeel. (STAP 7)

De student benoemt de uiteindelijk gekozen handelwijze naar aanleiding van het moreel dilemma en onderbouwt deze keuze. (STAP 8)

In het schrijfproduct heeft de student de hierboven genoemde acht stappen grotendeels gevolgd. De docent geeft schriftelijke feedback op het product. Wat opvalt aan de feedback die de docent geeft, is:

- ze kijkt of de student iedere stap voldoende heeft uitgevoerd;
- ze schrijft veel opmerkingen en vragen bij de tekst;
- ze lijkt echt moeite te doen om te begrijpen wat de student bedoelt, stelt daarover ook vragen in de kantlijn.

Stap 5, verborgen motieven m.b.t. invloed op het afwegingsproces

Voor mijzelf vind ik het best ingrijpend om iemand te fixeren als deze hiertegen ageert. Het idee dat ik iemand in zijn of haar vrijheid beperk vind ik al naar. Als iemand hiertegen ageert is dit best confronterend.

Ik heb hier al intervisie gesprekken met mijn werkbegeleider over gehad. Mijn handelen in deze situatie is geobserveerd en na besproken *wat bedoel je dan?*

De feedback op mijn handelen was goed. Dit was best een geruststelling, dat het stukje wat ik voor de patiënt kan betekenen voor zover goed gaat.

Belangrijk is dat ik het doe in het kader om de patiënt voor ongevallen te behoeden. Als ik dit in mijn achterhoofd houd, en de patiënt respectvol bejegen heb ik er minder moeite mee. Het maakt het alleen niet minder erg om te doen.

Ik kan het in de loop van mijn stages nu wel beter een plaatsje geven dat dwang er helaas alle feiten soms bij hoort. *[Ga bij jezelf na: heb ik alle alternatieven met m'n team afgewogen; afwogen met overleg met verborgen-voorwerpen etc.]*

Ik denk omdat ik persoonlijk moeite heb met het toepassen van dwang in mijn werk dit mijn verborgen motief is die van invloed is op mijn afwegingsproces van mijn morele dilemma.

Stap 6. Is behandeld in de uitvoering van stap 3. Hierin heb ik gedragsopties benoemd, de consequenties hiervan met de voordelen en nadelen van mijn eventuele handelen.

Stap 7. Wat is mijn uiteindelijk gekozen handelwijze?

Of ik het er mee eens ben of niet, als een patiënt is ingeschat op het belang van een middel of maatregel is het aan mij dit uit te voeren. Als ik hier een andere mening over heb dien ik dit bespreekbaar te maken met mijn team of de dienstdoende behandelaar.

Verder is het van belang dat ik de uitvoering van een middel of maatregel volgens de M&M normen registreer. Zo draag ik zorg voor eenduidigheid en toetsbaarheid.

Het is van belang om er bij stil te blijven staan om een middel of maatregel nog relevant is bij de betreffende patiënt. Op onze afdeling zijn voortgangsgesprekken ideaal om hier bij stil te staan. *↳ zelf verplicht (de Wet)*

*wat kan jouw bijdrage zijn aan een correcte inschatting?
Wat heb jij aan, als verpleegkundige anderen namen..*

Erste versie schrijfproduct van de student, voorzien van feedback van de docent

De student krijgt een onvoldoende beoordeling en een aanvullende opdracht om de onderdelen bij criterium 4 en 6 opnieuw uit te werken. Tijdens het corrigeren van de aanvullende opdracht is een audio-opname gemaakt. Ze vertelt wat ze doet: ze gaat terug naar de criteria van de eerste correctie en corrigeert op de twee criteria die hij moest bijstellen. Ze leest de geschreven tekst hardop voor. Ze maakt geen opmerkingen als het taalgebruik niet in orde is, terwijl daar in een aantal zinnen naar mijn idee wel aanleiding voor is.

Ze stelt vragen over de inhoud. Je hoort dat zij zich een aantal dingen afvraagt. Ze doet heel erg haar best te snappen wat er staat. Ze herleest zelfs tot vier keer toe een bepaald deel van de tekst om de exacte bedoeling te achterhalen. Dan gaat ze naar het correctieformulier en scoort bij de 7 criteria. Nu beoordeelt ze het product met een voldoende. Ze geeft nog wel een talige tip: "maak je zinnen niet te lang".

Data-analyse

Na een globale analyse van alle data door de onderzoeker (HU), de oio en de onderwijskundige (ROC) is om verschillende redenen besloten de data vooral te benutten om het professionaliseringstraject wat betreft inhoud en vorm samen te stellen. In het laatste hoofdstuk van het verslag waarin ik onder andere terugblik op de gekozen aanpak, zal ik ingaan op de overwegingen die een rol bij deze beslissing hebben gespeeld.

3.4 Resultaten verkenning

De belangrijkste bevindingen die van belang zijn voor de invulling van de professionalisering worden hieronder besproken. Vervolgens komen de bouwstenen voor een scholingstraject aan de orde.

Inzicht in taalvaardigheid

De docenten geven te kennen pas in een laat stadium van de opleiding inzicht te verkrijgen in de taalvaardigheid van studenten. Pas bij de toetsen krijgen zij een beeld van het taalniveau. De taaleisen bij toetsen worden niet expliciet benoemd waardoor docenten verschillend met het taalgebruik in toetsen omgaan. Bij sommige docenten weegt de taalvaardigheid wel mee in de beoordeling, bij andere weer niet. Docenten blijken niet alleen verschillend om te gaan met de taal in de toetsen, maar ook met de taal in hun lessen. De een kan nauwkeurig aangeven wat hij doet aan de taalontwikkeling van de studenten, de ander komt niet verder dan het benoemen van het belang van taal.

Leermiddelen

De concept maps over 'taal in het nieuwe leren' hebben vooral de knelpunten naar voren gebracht die docenten ervaren met de taal. Het 'nieuwe leren' als zodanig kwam nauwelijks aan bod in de concept maps. De belangrijkste knelpunten met de taal waren:

- de leermiddelen zijn niet geschikt voor alle studenten.
- er is weinig contacttijd met studenten waardoor taalproblemen pas in een laat stadium zichtbaar worden.
- studenten hebben moeite met het formuleren van hun leervragen terwijl die een vertrekpunt vormen in competentiegericht onderwijs.
- in de leertaken wordt een groot beroep wordt gedaan op begrijpend lezen en rapportagevaardigheden.
- de taken zijn niet begrijpelijk en eenduidig geformuleerd waardoor studenten in problemen kunnen raken.

Wat de docenten in hun lessen doen naar aanleiding van de gesignaleerde knelpunten, komt niet duidelijk uit de data naar voren.

Feedback

Uit de gecorrigeerde schrijfproducten blijkt dat de docenten veel werk maken van de correctie. Ze geven uitgebreid commentaar in de producten zelf en op aparte beoordelingsformulieren. De aard van het commentaar is divers: de meeste feedback richt zich op de vakinhoud in de vorm van verhelderende vragen en aanwijzingen voor verpleegkundig denken. Feedback op vormaspecten, uiteenlopend van spelling tot samenhang in de tekst, verschilt per docent. Opvallend is dat docenten geneigd zijn grammaticale fouten te verbeteren. Opmerkingen op strategisch niveau (feedback op het schrijfproces) komen sporadisch voor. Docenten geven niet expliciet aan wat de studenten met de correcties moeten doen. Daar waar een docent wel feedback op het schrijfproces geeft in de vorm van strategische aanwijzingen, gaat de student opnieuw aan het werk met een goede tweede versie van het eindproduct tot resultaat.

Bouwstenen voor professionalisering

Bovenstaande resultaten uit het verkennende deel van het project hebben tot de onderstaande invulling van het professionaliseringstraject geleid. Eerst hebben de onderzoekers een voorstel gemaakt dat is voorgelegd aan de docenten met de vraag of ze zich in het voorstel konden vinden. De docenten deelden de uitkomsten van de verkenning en gingen akkoord met het voorstel.

Inhouden:

- feedback op inhoud, vorm en aanpak geven op mondeling en schriftelijk taalgebruik van studenten
- stimuleren van interactie in (on)begeleide leergroep
- stimuleren van het formuleren van leervragen door studenten

Aanpak:

- kennis en ervaringen uitwisselen
- een kijkje in elkaars keuken nemen
- dicht bij de eigen lespraktijk blijven
- een duidelijke relatie leggen tussen theoretische input en lespraktijk

4 Deel B: professionalisering en onderzoek

In het tweede deel van het project is een professionaliseringstraject uitgezet op basis van de verkenning van de praktijkkennis en de leervragen van de docenten. Onderwerpen die tijdens de professionalisering aan bod kwamen, zijn: het geven van feedback, het stimuleren van interactie en het formuleren van leervragen door studenten.

Vanuit onderzoeksperspectief is de vraag van belang of het professionaliseringstraject effect heeft op de cognities en het didactisch handelen van de docenten. Een deel van de activiteiten diende daarom een dubbel doel: ze maakten deel uit van de professionalisering en fungeerden als data voor het onderzoek.

In paragraaf 4.1 volgt eerst een schets van het professionaliseringstraject. Daarna wordt aandacht besteed aan de onderzoeksvragen, de dataverzameling en – analyse en de resultaten.

4.1 De professionalisering

Hier vindt u een globale beschrijving van de zeven professionaliseringsbijeenkomsten en het theoretische begrippenkader dat de basis vormde voor de invulling van het traject. De bijeenkomsten werden gezamenlijk voorbereid en afwisselend uitgevoerd door de trainer van de HU en de oio van het ROC. Eenmaal is er een gastdocent van het ROC geweest.

1 Leerwensen docenten en video-opname in leergroep (september 2004)

Bij de start van het traject en met elkaar als groep kregen de docenten de leervragen van de startbijeenkomst in maart 2004 en de resultaten van het verkennende deel voorgelegd met als doel na te gaan of de conclusies van de onderzoekers overeenkwamen met hun daadwerkelijke professionaliseringswensen. Zoals gezegd in paragraaf 3.3 kwamen de resultaten van het verkennende deel goed overeen met de leerwensen van de docenten.

De docenten bekeken vervolgens de video-opname van leren in een begeleide leergroep over het inbrengen van een maagsonde (uit deel A). Het gesprek hierover werd ook op video opgenomen. Het leren in een begeleide leergroep werd gekoppeld aan het concept 'krachtige leeromgeving' en aan het oefenen met zorgvuldig omgaan met feedback. Het principe daarbij was dat de docenten eerst op zoek gingen naar wat ze waardeerden. Daarna gingen ze verder met de leerpunten die de gefilmde docent had ingebracht. Een vraag die allen bezighield was: hoe kunnen we ervoor zorgen dat studenten het werk doen en niet de docent? De bespreking droeg ertoe bij dat de leerwensen verder konden worden geconcretiseerd. Dit leidde tot de definitieve invulling van de bijeenkomsten.

2 Feedback op schriftelijke en mondelinge taaluitingen (oktober 2004)

Aan de hand van een gecorrigeerd schrijfproduct uit deel A formuleerden de docenten criteria voor feedback. Daarbij was veel ruimte voor eigen ontdekkingen, maar ook voor theoretische inzichten. De hamvraag was: hoe schrijfvaardig en spreekvaardig moet een verpleegkundige zijn? Is dit verschillend voor diverse beroepscontexten als psychiatrie of wijkverpleging? Vervolgens discussieerden ze aan de hand van twee stellingen over schrijven als doel of als middel om het abstract denken te bevorderen. Ten slotte werd het taallogboek geïntroduceerd: hierin beschrijven docenten wekelijks welke activiteiten ze rond taal in hun lessen hebben uitgevoerd. Het taallogboek maakt uitwisseling met collega's gemakkelijk en geeft onderzoekers inzage in de (mogelijke) effecten van de professionalisering.

3 Interactie in de leergroepen (november 2004)

Aan de hand van gekopieerde fragmenten uit ieders taallogboek werd uitvoerig gesproken over onderdelen uit lessen die docenten hadden uitprobeerde naar aanleiding van de bijeenkomst over feedback. Daarna deden ze een oefening met een Italiaanse tekst om te ervaren wat er nodig is om

echte samenwerking op gang te krijgen. De ervaringen zijn vertaald naar inzichten en suggesties om de studenten te stimuleren met elkaar over de leerstof te praten. Literatuur over samenwerkend leren van Ebbens werd uitgedeeld⁷ en de docenten kregen de opdracht leervragen te formuleren naar aanleiding van de bestudeerde literatuur.

4 Leervragen stellen door studenten (december 2004)

De docenten bekeken een video-opname van studenten die aan het werk zijn in een onbegeleide leer groep. Het was de bedoeling dat studenten aan de hand van hun leervragen samen aan de slag zouden gaan met de leerstof, maar dat gebeurde niet. Studenten maakten samen het huiswerk waardoor het leerrendement zeer laag was. De opname gaf veel inzicht in de wijze waarop studenten dit soort taken aanpakken en riep de volgende vragen op: hoe voeren we onderwijsvernieuwingen in; wat is de rol van de organisatie; wat willen we anders? En hoe begeleiden we studenten in het stellen van leervragen? Tot slot inventariseerden de docenten wat zij zelf graag willen leren over 'het nieuwe leren'.

5 Videofragmenten en leervragen stellen (februari 2005)

In de tussenliggende periode maakten de docenten een video-opname van een les waarin ze anders les gaven dan voor de pilot. Aan de hand van een fragment lieten ze een verandering in hun didactisch handelen zien en vertelden wat er nieuw was aan die werkwijze. De effecten van de professionalisering werden zo zichtbaar gemaakt. De andere docenten kregen de opdracht na te denken over de (leer)vraag die dit fragment bij hen opriep. Zo werd er uitgebreid gesproken over de videofragmenten maar ook een voorschot genomen op het onderwerp van de volgende bijeenkomst, namelijk leervragen stellen en het nieuwe leren. Hoe ontstaan leervragen? Hoe krijg je die? Ze kregen de opdracht om zelf leervragen te formuleren.

6 Het nieuwe leren en leervragen stellen (maart 2005)

Eerst kwamen de ervaringen van de docenten bij het formuleren van leervragen aan bod. Die werden vertaald naar de manier waarop dat voor studenten kan werken en wat dat betekent voor de begeleiding van docenten. Vervolgens kwamen het 'nieuwe leren' en onderwijsinnovatie aan de orde. Onderwijsvernieuwing werd als een weerbarstige kwestie ervaren door de omvang en complexiteit. Welke aanpak werkt wel en welke niet?

7 Follow-up (april 2005)

Deze middag stond in het teken van oogsten en verzilveren. Vooraf hadden de docenten al geschreven over de opbrengsten van de pilot voor henzelf. Nu werd ze gevraagd om het voor elkaar inzichtelijk te maken en te koppelen aan concreet gedrag. Ze kregen de vraag voorgelegd: Wat is er in jouw gedrag met studenten, dus op het niveau van het primaire proces, veranderd in de loop van deze pilot? Ze werkten hun reactie uit op een flap die ze vervolgens aan de anderen presenteerden. De toelichting op de flappen en het gesprek dat daarop volgde, is op cassette opgenomen. Verder is er teruggeblift op de start van het project. Wat waren de verwachtingen van de docenten bij de aftrap in maart en de eerste bijeenkomst in september 2004? Zijn de verwachtingen waargemaakt? In hoeverre heeft de professionalisering bijgedragen aan persoonlijke leerdoelen van de docenten? Er is een relatie gelegd tussen de verwachtingen aan het begin en de resultaten op flap.

Begrippenkader

Tijdens de eerste bijeenkomst is het begrippenkader toegelicht dat wordt ontleend aan de theorie over de integratie van taal en vak leren in 'taalgericht vakonderwijs'.

⁷ Ebbens. Samenwerkend leren.

De belangrijkste begrippen zijn:

- Taalaanbod (luisteren + lezen, rijk, afgestemd: net iets boven het beheersingsniveau)
- Interactie (mondeling + schriftelijk met behulp van taalsteun)
- Reflectie en feedback
- Aandacht voor woordenschat

Bovengenoemde begrippen werden gecombineerd met het concept van een krachtige leeromgeving en een goed pedagogisch klimaat waarin recht wordt gedaan aan de behoefte aan autonomie, competentie en relatie.

4.2 Het onderzoek

4.2.1 Doel en vraagstelling

Het tweede deel van het pilot is gericht op het begeleiden van docenten naar een taalontwikkende didactiek en op het verkrijgen van inzicht in de effecten van de professionalisering: welke onderdelen van het traject dragen ertoe bij dat docenten meer aandacht besteden aan de taalontwikkeling? Met dit project beogen we zicht te krijgen op de kenmerken van een professionaliseringstraject voor docenten die de taalontwikkeling van studenten willen bevorderen in een competentiegerichte beroepsopleiding.

De onderzoeksvragen bij het professionaliseringstraject van de docenten (deel B) zijn:

- Welke veranderingen zijn er in het gedrag en het denken van docenten met betrekking tot:
 - het geven van feedback op mondelinge en schriftelijke uitingen;
 - het stimuleren van interactie;
 - het stimuleren van het stellen van leervragen door studenten
- Welke effecten zijn er in het gedrag en het denken van de docenten met betrekking tot andere aspecten van het onderwijsleerproces in een competentiegerichte beroepsopleiding?

4.2.2 Dataverzameling en -analyse

In het tweede deel zijn per docent de volgende data verzameld:

- Een video-opname van een eigen les
- Twee evaluatieopdrachten
- Een concept map

Hieronder worden de video-opname van een eigen les en de evaluatieopdrachten door de docenten nader toegelicht. De concept map is in paragraaf 3.2.1 besproken.

4.2.3 Video-opname eigen les

Voor de vijfde scholingsmiddag hebben de docenten een video-opname gemaakt van een (deel van een) eigen les en de opdracht gekregen een fragment te selecteren om aan de anderen te laten zien. Ze moesten ook verantwoorden welke verandering ze met het fragment wilden illustreren. Het doel hiervan was dat veranderingen die de docent doormaakt ten gevolge van het project, zichtbaar worden voor hem zelf en voor de anderen. In het kader hieronder staat de opdracht voor de docent.

Video-opname eigen les met reflectie

- *Selecteer een videofragment waarmee je verandering in gedrag laat zien en licht de verandering toe.*
- *Kies een fragment.*
- * *Waarom laat je dit fragment zien? Wat is de verandering die je hebt doorgemaakt ten gevolge van de pilot?*
- * *Beschrijf hoe je dit nu doet.*
- * *Beschrijf hoe je dit voorheen deed.*
- * *Welke vraag heb je aan de groep?*

Helaas zijn de reflecties bij de video-opnames niet vastgelegd. Dit betekent dat de achtergrondinformatie over de doorgemaakte veranderingen ontbreekt. De video-opnames zijn op zich interessant, maar omdat we op zoek zijn naar de effecten van de professionaliseringsbijeenkomsten, bieden de video's alleen onvoldoende informatie. De video's zijn immers een momentopname en geven geen verandering weer. De onderbouwing van de docenten zou daarin moeten voorzien. De video-opnames konden om die reden niet als onderzoeksgegevens fungeren.

4.3 Evaluatieopdrachten

Om te achterhalen welke onderdelen van het traject docenten als cruciaal hebben ervaren voor de doorgemaakte veranderingen, hebben we ze twee evaluatieopdrachten voorgelegd. De eerste was een schriftelijke evaluatie ter voorbereiding op de laatste bijeenkomst; de tweede een mondelinge presentatie tijdens de bijeenkomst zelf. De twee evaluatieopdrachten staan hieronder beschreven.

1. Schriftelijke evaluatie ter voorbereiding op de laatste bijeenkomst

*Wat zijn de belangrijkste momenten in het professionaliseringstraject die je gedrag zo hebben veranderd dat je nu meer aan de taalontwikkeling van de studenten doet?
(Denk aan: inzichten, onderdelen uit de bijeenkomsten, literatuur ...)*

Moment 1:

Door ben ik in mijn lessen

Moment 2:

Door ben ik in mijn lessen

Moment 3:

Door ben ik in mijn lessen

2. Mondelinge presentatie

Tijdens de laatste bijeenkomst hebben de docenten ieder een flap gemaakt aan de hand van de vraag:

Wat is er in jouw gedrag met studenten, dus op het niveau van het primaire proces, veranderd in de loop van deze pilot?

Vervolgens hebben ze de flappen aan elkaar gepresenteerd. De toelichting op de flappen en het gesprek dat daarop volgde, is op audio opgenomen. De flappen zijn bewaard en de audio-opname is getranscribeerd en geanalyseerd.

Data-analyse

Na een globale analyse zijn we op zoek gegaan naar expliciete uitspraken over de drie onderwerpen van het professionaliseringstraject: feedback, interactie, leervragen. Tevens hebben we gekeken of de docenten opmerkingen maken waarin de kernbegrippen uit paragraaf 4.1 voorkomen. Ten slotte hebben we de data geanalyseerd op uitspraken over taalontwikkeling in bredere zin, de rol die docenten nemen in het begeleiden van de taalontwikkeling van studenten en overige aspecten van het onderwijsleerproces in competentiegericht beroepsonderwijs.

4.3.1 Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten besproken die de verzamelde gegevens hebben opgeleverd: de schriftelijke evaluatie, de mondelinge presentatie bij de flappen en de concept maps.

Schriftelijke evaluatie

Vier van de vijf deelnemers hebben de schriftelijke evaluatieopdracht uitgevoerd. De docent die de opdracht niet had gemaakt, was afwezig tijdens de laatste bijeenkomst.

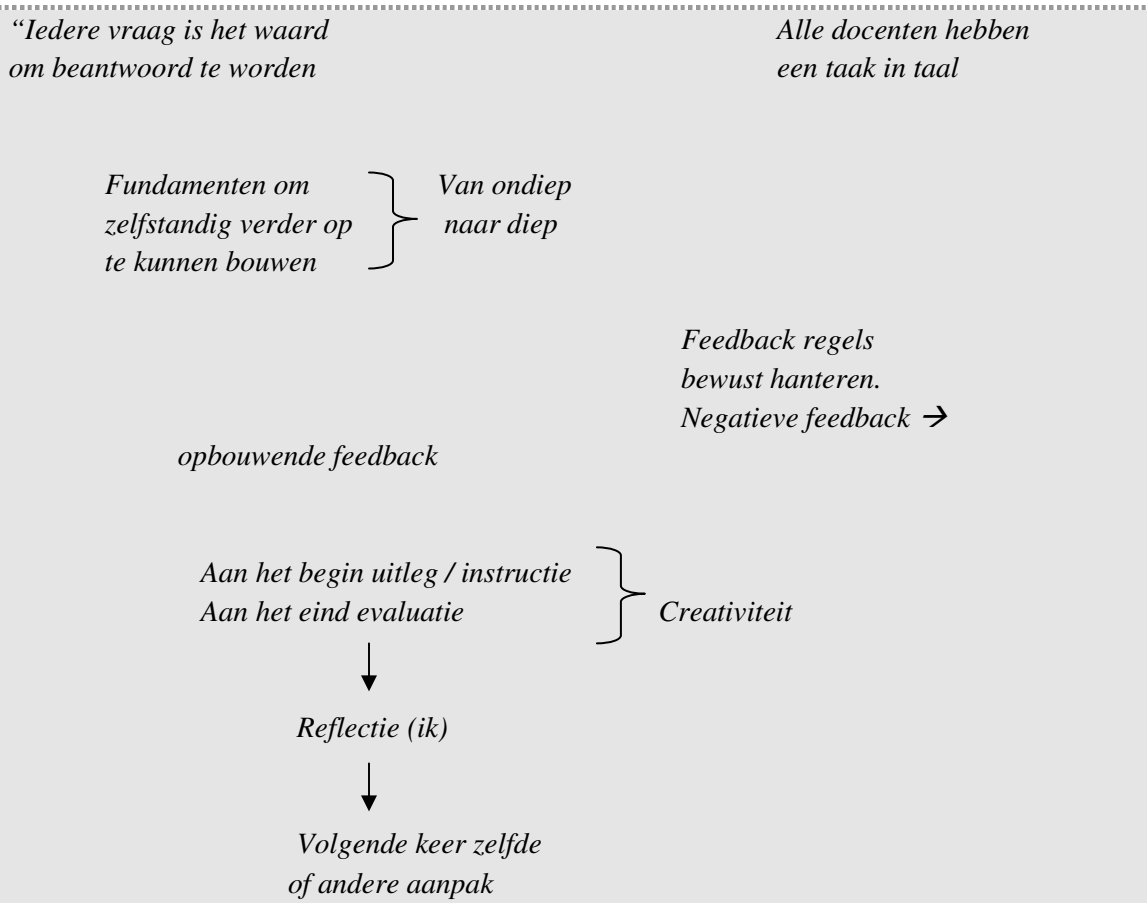
Drie van de vier deelnemers noemen het praten over feedback met elkaar als leerzaam moment. Bij de een heeft dit geresulteerd in meer consistent en volhardend gedrag in het doorgaan en doorvragen op afweerreacties en weerstand van de student. Een ander zegt bewuster feedback te geven op schrijfoopdrachten, ze stelt zichzelf de vraag waarom ze onderdelen corrigeert of vragen bij het schrijfproduct formuleert. Ze geeft feedback niet meer vanzelfsprekend via de mail, maar bekijkt per student of een persoonlijk gesprek meer kan opleveren. De derde docent zegt dat ze zich door het praten over feedback bewuster is geworden van haar rol als docent en geeft feedback steeds meer volgens de regels en denkt meer na voordat ze reageert. Ze geeft ook aandacht aan de manier waarop studenten op elkaar en op haar reageren en stimuleert het geven van feedback aan elkaar.

De ervaringsoefening met de Italiaanse tekst uit de derde bijeenkomst wordt door twee deelnemers genoemd. Hierdoor is een van hen zich er bewust van geworden dat niet iedere leeropdracht geschikt is als samenwerkingsopdracht. Om studenten echt effectief te laten samenwerken, moeten opdrachten aan bepaalde criteria voldoen. Zij herschrijft opdrachten nu zo dat ze wel ingezet kunnen worden voor samenwerkend leren. De andere docent denkt meer na over de werkvormen die ze gebruikt: wat kan een student alleen doen en waarom? En wat kan een student beter in groepsverband doen? Een ander gevolg van de oefening met de Italiaanse tekst is dat ze de tijd voor opdrachten kort houdt, omdat dat productief werkt. In het kader van samenwerkend leren wordt verder de informatie uit het boek Samenwerkend leren van Ebbens drie maal als waardevol genoemd.

Verder is het opvallend dat docenten niet alleen veranderingen die al hebben plaatsgevonden, beschrijven, maar ook voornemens voor de toekomst. Zo noemt een docent het maken van een woordspin om tot het formuleren van een leervraag te komen als belangrijk moment. Ze wil deze vorm inzetten om de studenten te coachen bij het stellen van leervragen. De bijeenkomst over leervragen heeft een andere docent doen inzien dat het onderwijs anders moet worden ingericht. Binnen een krachtige leeromgeving bepalen de docenten de inhoud en de manier waarop de inhoud wordt aangeboden. Daarbinnen is er ruimte voor de individuele leervragen van studenten. Een derde docent neemt zich voor een taalmap te gaan aanleggen.

Mondelinge presentatie bij de flappen

De vier docenten die de schriftelijke evaluatie hebben uitgevoerd, hebben ook een flap uitgewerkt en mondeling toegelicht. Omdat we er veel waarde aan hechten wat de docenten zelf als effecten van de professionalisering hebben ervaren, zijn de flappen integraal opgenomen in dit verslag en laten we de docenten uitvoerig aan het woord. Het gaat immers om hun veranderingsproces ten gevolge van de pilot.



Flap Hannah

Hannah geeft aan “dat wij heel snel uitgaan van een student hoort onderhand dingen te weten”. Ze gaat nu minder van deze aanname uit en ziet iedere vraag als “een vraag die het waard is om beantwoord te worden”. Ze is duidelijker in haar verwachtingen van studenten aan het begin van de les: “Ik geef ook meer uitleg en instructie, en aan het eind evalueer ik zowel het product als het proces. Het product gewoon om te kijken of wat de verwachtingen waren aan het begin gehaald zijn. Voor dit project vroeg ik aan het begin van de les alleen: ‘hebben jullie vragen?’ Aan het einde van de les blikt ze ook terug op het proces: “Nou, dan haal ik voor mezelf een stukje van het proces eruit, van wat vonden jullie, hebben jullie suggesties voor mij een volgende keer? En dan kan ik bepalen of ik naar die klas toe stap op dezelfde of op een andere manier.”

Taal komt expliciet aan de orde: “Maar ik ben wel heel erg bezig nu met, als het aan de orde is, om te zeggen van dat ik taal ook zo belangrijk vind, zeker omdat we nu zien dat er van taal zo weinig verlangd wordt hier op school. Dus dat probeer ik wel een beetje.”

Over mondelinge feedback zegt ze het volgende: “Ze (de studenten) zijn erg geneigd om elkaar alleen maar positieve feedback te geven, en ik probeer dus heel bewust in te gaan op het geven van elkaar van negatieve feedback en ik noem het niet eens meer zo, (...), maar ik noem het tegenwoordig opbouwende feedback.”

En over feedback op schrijfproducten: “ik reageer wat meer gestructureerd, niet meer van de hak op de tak een zinnetje verbeteren, maar gewoon aan het eind proberen wat meer gefundeerd antwoord te geven waar zo'n student mee verder kan. En ze ook suggesties doen voor een volgende keer. (...) Vroeger ging ik veel meer dingen echt helemaal verbeteren, maar nu zet ik ze meer vragenderwijs aan, dat ze het zelf gaan verbeteren.”

Ze maakt een algemene opmerking over de pilot: “In het algemeen vind ik dat ik bewuster met het hele leerproces omga. En ook beter op taal let, op vragen let.” Tussendoor vermeldt ze dat ze veel heeft geleerd van het bekijken van haar eigen video die ze voor de laatste bijeenkomst nogmaals heeft bekeken en van de video-opnames van twee andere deelnemers. Ze verwoordt niet wat ze ervan heeft geleerd.

I Ik ben:

- duidelijker
- efficiënter (meer doelgericht)

II Ik laat de student nog vaker aan het woord komen om:

- zelf bewust te worden van ... / te merken dat ...
- te oefenen
- te leren meer 'juiste' vragen te stellen

III systematischer:

*Ik werk meer planmatig:
(vergelijk het beroemde verpleegplan
en ik ben nog wel géén verpleegkundige)*

Flap Karin

Karin geeft studenten individueel of in kleine groepjes taalondersteuning. De studenten worden naar haar doorverwezen door andere docenten. Om punt II toe te lichten geeft ze een voorbeeld van een student die doorverwezen was door haar mentor vanwege haar geringe woordenschat. Ze vertelt hoe ze de student vaker aan het woord laat komen door meer door te vragen. De student leek niet gemotiveerd om nieuwe woorden te leren, maar door langer door te vragen dan ze anders zou doen, zag ze een nieuwe invalshoek om met deze student aan de slag te gaan. Ze stelde voor om te gaan oefenen met een aantal woorden uit het blok psychiatrie waar de student op dat moment mee bezig was. De docent is gewoon een paar woorden uit de psychiatrie gaan noemen en de student werd op dat moment wel enthousiast om met die woorden aan het werk te gaan. De kracht van dit voorstel is gelegen in het feit dat er een verbinding wordt gemaakt tussen de context van het beroep en de taal die daarvoor nodig is. Voor de taalpilot zou Karin niet zomaar met zo'n voorstel zijn gekomen.

Over het derde punt op de flap zegt ze: “En derde is dat ik systematischer ben en meer planmatig werk. En dan moest ik zelf denken aan het beroemde verpleegplan en dat terwijl ik geen verpleegkundige ben. Maar je hoort het natuurlijk heel veel in de lesinhouden, planmatig en systematisch te werk gaan. Ik heb daar altijd een beetje om gelachen. Dat is misschien dan wel

zelfreflectie. Maar ik zie wel dat het heel erg belangrijk is, en handig en ik doe het nou ook meer. (...) Er is ook best wel heel veel gebeurd. En dat is wel, deze taalpilot, ik ben daardoor heel erg gestimuleerd om dit allemaal te gaan doen.”

- *bewuster van wat en hoe ik* → *vertel*
→ *schrijf*
& *mezelf de vraag stellen of dit duidelijk is*
- *samenwerkingsopdrachten schrijven die de bestaande leeractiviteiten vervangen*
- *hanteren van de communicatieformulieren: liefst afschaffen en de leervragen hanteren zoals het hoort*
- *opdrachten/vragen maken die gekoppeld zijn aan literatuur/artikelen die de student leest*
- *duidelijke opbouw: van kennis/inzicht toewerken naar toepassing*
mezelf steeds afvragen: coach ik naar tevredenheid of kan ik nog meer “loslaten”?
(nog) kritischer kijken naar literatuur: wel geschikt voor deze doelgroep?
moeilijkheidsgraad (abstractieniveau)
taalgebruik
vakjargon e.d.
- *evaluatie van ondernomen actie* → *gewenste resultaat?*

Flap Nicole

Nicole geeft als toelichting:

“Ik vind zelf dat ik toch nog bewuster bezig ben met wat en hoe ik iets doe, vertellen, schrijven. De reden dat ik met de taalpilot mee wilde doen is dat ik vond dat ik daar al heel erg mee worstelde dus eh maar dan, toch door de bijeenkomsten heeft me nog meer opgeleverd, gewoon ja, de manier waarop we met elkaar om zijn gegaan, literatuur die we erover hebben gehad. Ja, en dan natuurlijk steeds de vraag stellen, is het wel duidelijk? Ik kan het voor mezelf helder hebben, maar het is me zo helder geworden dat taal zo bepalend is voor het al dan niet bereiken van je doelgroep.”

Ze vervolgt: “mede door deze taalpilot, met name de Italiaanse les, daar kom ik steeds weer op terug, die vond ik zo ontzettend leuk, heb ik al in een aantal lessen geprobeerd om duidelijk individuele opdrachten te maken en samenwerkingsopdrachten daaraan te koppelen.”

De Italiaanse les is een belangrijk ingrediënt geweest om samenwerking tussen studenten te stimuleren. Ze noemt het “echt een cadeautje binnen deze taalpilot”.

Ze kijkt kritischer naar de literatuur en de modules binnen de opleiding. Ze zegt dat ze nu meer de vrijheid heeft: “dat ik zeg nou, ik laat dat ene liggen, dit komt ervoor in de plaats, maar wat ik nu echt doe als ik ze literatuur laat lezen, dan maak ik er ook opdrachten bij en de ene keer zijn het leesvragen, gewoon om ze door de stof heen te leiden zeg maar, dus dat ze de antwoorden ook echt in het stuk vinden, als het bijvoorbeeld om kennis gaat en de laatste keer heb ik een opdracht gemaakt in de zin van bijvoorbeeld, vertel kort en krachtig in eigen woorden wat we onder ‘validation’ verstaan, dan kan ik ook kijken of ze dan de essentie uit het artikel kunnen halen. (...) Ja, ik ga dus met teksten veel bewuster om en ik vind ook dat er echt een leesopdracht of een ander soort opdracht aan gekoppeld moet worden, dat je niet kunt verwachten, als ze twee artikelen krijgen van lees het maar en wat vond je ervan. Ja, die structuur wil ik ze wel bieden, eh, is ook nodig want als ik

allerlei dingen krijg van, ja lees het maar, denk ik ook wat wil je daarmee? Moet ik samenvatting geven, moet ik het koppelen naar mijn eigen leervragen, dus dat doe ik veel bewuster.”
Ze is zich bewuster van haar coachende rol en vraagt zich af: “Is dit het nou of kan ik nog meer loslaten? Ben ik toch weer niet te veel aan het bepalen?”
Concluderend zegt ze: “Ik vind dat ik, heel kort samengevat, heel veel heb geleerd en nog bewuster ben geworden in mijn leermogelijkheden zal ik maar zeggen maar ik ben er nog lang niet, gelukkig.”

‘zelf’woorden (hele groep op bord)

→ *reflectievraag (denken, individueel voorbereiden)*

→ *reflectievragen (duo’s)*

→ *zelfwoorden (verdere ind. oriëntatie en groei)*

→ *waarom doe ik wat ik doe? (instructie voor viertallen)*

Docent geeft feedback op taal, zodat student verder zicht krijgt op en grip krijgt op zijn beroepsmatige ontwikkeling. Docent en student leren door het leren reflecteren. IJSBERG cruciaal.

Flap Monique

Monique heeft zelf-woorden bovenaan haar flap geschreven, “omdat ik het gevoel heb doordat je als je taal goed kunt gebruiken dat je steeds meer zicht krijgt op hoe jezelf bent, wat je zelf bent, wat bij jezelf hoort.” “Uitwisselen in duo’s, dat heb ik geleerd in de taalpilot, even met z’n tweeën praten.” Vroeger zat ze in de controlerol. Omdat ze studenten meer met elkaar laat uitwisselen en niet meer alles hoort, moet ze er ook een duidelijke instructie voor bedenken, “ik ben dus ook heel goed bezig met duidelijke instructies geven, kort, duidelijk”.

“Ik heb ontdekt dat (...) als de docent feedback geeft op taal, zowel schriftelijke producten als mondeling, op zich krijgen ze dan meer grip op wat ze aan het doen zijn, hoe ze bezig zijn en wat ze willen. Taal is dus ook een hulpmiddel voor de rest. Ik ben er steeds minder bang voor om daar iets over te zeggen.” Als voorbeeld noemt ze een leergroep die een verslag moest maken aan de hand van leervragen en een criterialijst. Door expliciet de aandacht te richten op de criterialijst – met vormkenmerken waaraan een verslag moest voldoen – kwamen de docent en de studenten erachter hoe ze gewerkt hadden. De studenten bleken die criterialijst helemaal niet te hebben bekeken. Ze zagen in dat ze zelf verantwoordelijk waren voor het slechte resultaat en gingen opnieuw het verslag maken dat een tweede keer veel beter uitpakte. Door feedback te geven op vormkenmerken van het verslag kwam de docent er ook achter dat de studenten het formuleren van leervragen niet zagen als een onderdeel van hun leerproces. Ze deden dat blijkbaar voor de docent. “Doordat je met die taal bezig bent krijgen ze uiteindelijk ook meer zicht op wat ze nou eigenlijk willen (...) Studenten leren door het leren reflecteren, daar ben ik de laatste tijd, door die ijsbergmetafoor, heel erg achter gekomen”. Ze is andersoortige feedback gaan geven: niet meer de vaste criterialijstjes van de deskundigen, maar meer in de trant van: “wat wil je? Weet je ook wat je wil? Waarom doe je wat je doet, wat zijn je afwegingen?” Hiermee beoogt ze studenten meer zelf aan het denken te zetten.

In het gesprek naar aanleiding van de presentaties hebben de docenten ook een paar opmerkingen gemaakt die niet hun eigen handelen betreffen, maar de pilot zelf:

“Een toevoeging aan wat ik ook zo leuk vind aan de taalpilot is, het heeft voor mij een plek gekregen en ook met jullie dus overleggen hè, het had ook het effect van eh in het begin moest ik even zoeken van wat gaat dit nou voor mij opleveren maar het had een sneeuwbaaleffect want de discussie bleef gaande, en dat vond ik ook de meerwaarde van dit project.”

Een andere docent geeft aan dat het kwartje echt moest vallen, “dat duurt wat langer hè, dat heb je niet meteen in het begin”. Een ander voegt daaraan toe: “Ik ben blij uiteindelijk dat we die ruimte uiteindelijk hebben gekregen om het over een langere periode uit te smeren. Nu kan ik nog echt wat doen met wat het opgeleverd heeft.” Zij komt even later nog terug op bovenstaande opmerking van haar collega, namelijk dat die ook geldt voor leergroepen: “(...) dat leergroepen dat dus ook altijd hebben, je denkt het kan snel maar eer dat het kwartje valt, alsof er een soort rijpingstijd nodig is”.

Analyse evaluatie-opdrachten

De gerapporteerde veranderingen van Hannah hebben vooral te maken met het begeleiden van het leerproces van de studenten in het algemeen. Ze is zich bewuster van haar rol daarin, spreekt haar verwachtingen duidelijker uit naar studenten en blikt daarop terug, zowel op product als op proces. De terugblik op het proces heeft als doel haar eigen handelen een volgende keer eventueel aan te passen en is niet zozeer gericht op het gedrag van de studenten zelf. Wat betreft de taalontwikkeling geeft ze veranderingen aan in het geven van feedback op mondelinge en schriftelijke producten. Karin toont meer lef, wat blijkt uit het feit dat ze meer durft te door te vragen. Bovendien heeft ze meer aandacht voor het type vragen dat ze stelt. Hiermee creëert ze meer ruimte voor taalproductie van de studenten en stimuleert ze het denkproces. Verder is ze in staat meer structuur te bieden.

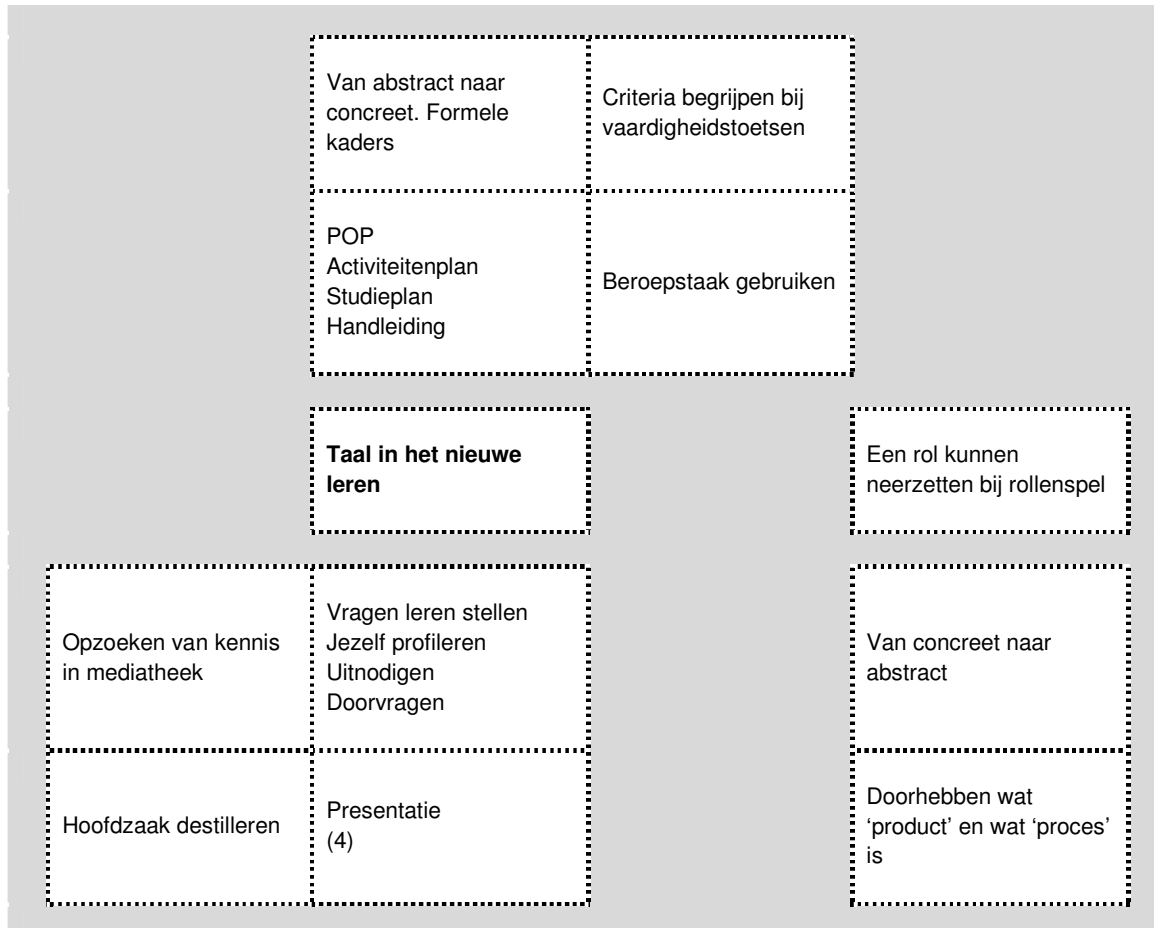
Nicole is zich door de pilot nog bewuster geworden van haar manier van lesgeven. Die bewustwording geldt vooral ten aanzien van de samenwerking tussen studenten onderling, de selectie van de leerstof met bijbehorende opdrachten en haar coachende rol. Ook is ze zich bewuster van het gewenste resultaat van het onderwijsleerproces.

Bij Monique heeft de aandacht voor taal geresulteerd in aandacht voor het hele leerproces. Door bijvoorbeeld feedback te geven op vormaspecten van een schrijfproduct, laat ze studenten reflecteren op hun werkwijze en rolneming. Taal is voor haar de ingang om studenten aan het denken te zetten over wat ze werkelijk willen.

Opvallend is dat de docenten veranderingen noemen die niet alleen de taalontwikkeling van studenten betreffen, maar het hele leerproces. Taal raakt alle facetten van het leren. De docenten zijn bewuster aan het werk met studenten en geven meer ruimte aan hun denkproces. Ze hebben hun rol als docent in een vernieuwde competentiegerichte opleiding verkend en verder ingevuld.

Concept maps

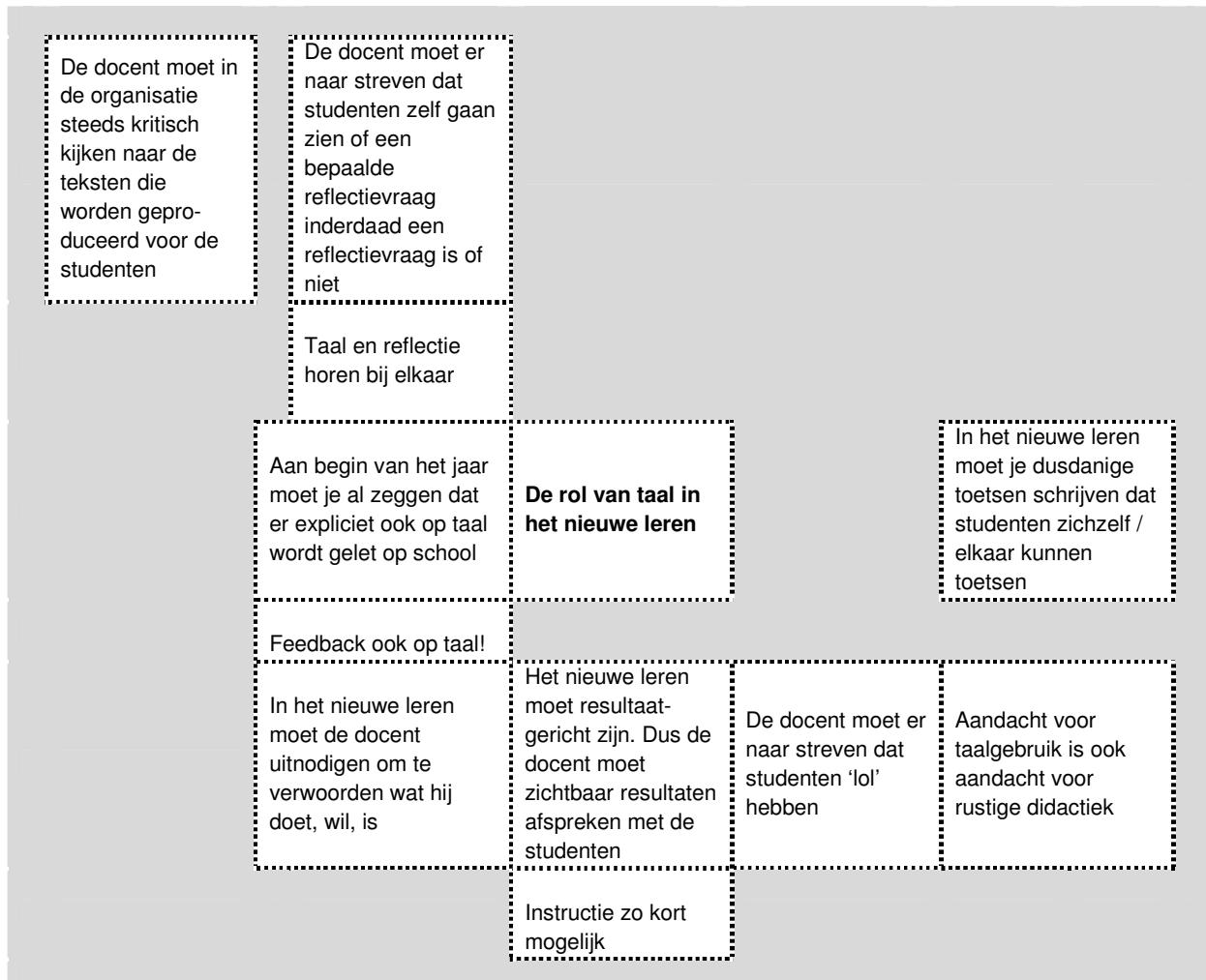
De docenten hebben zowel aan het begin als aan het einde van het project een concept map gemaakt. Het doel daarvan was een verandering in cognities over ‘taal in het nieuwe leren’ te achterhalen. Slechts van twee docenten hebben we twee concept maps met een mondelinge toelichting zodat we alleen bij deze docenten een eventuele verandering kunnen constateren. Van de andere docenten hebben we óf een concept map aan het begin van het traject óf aan het einde. Die laten we hier dan ook buiten beschouwing.



concept map Monique begin van het traject

Het gegeven concept was "taal in het nieuwe leren"; de associaties daarbij staan op post-its (ieder vakje is een post-it).

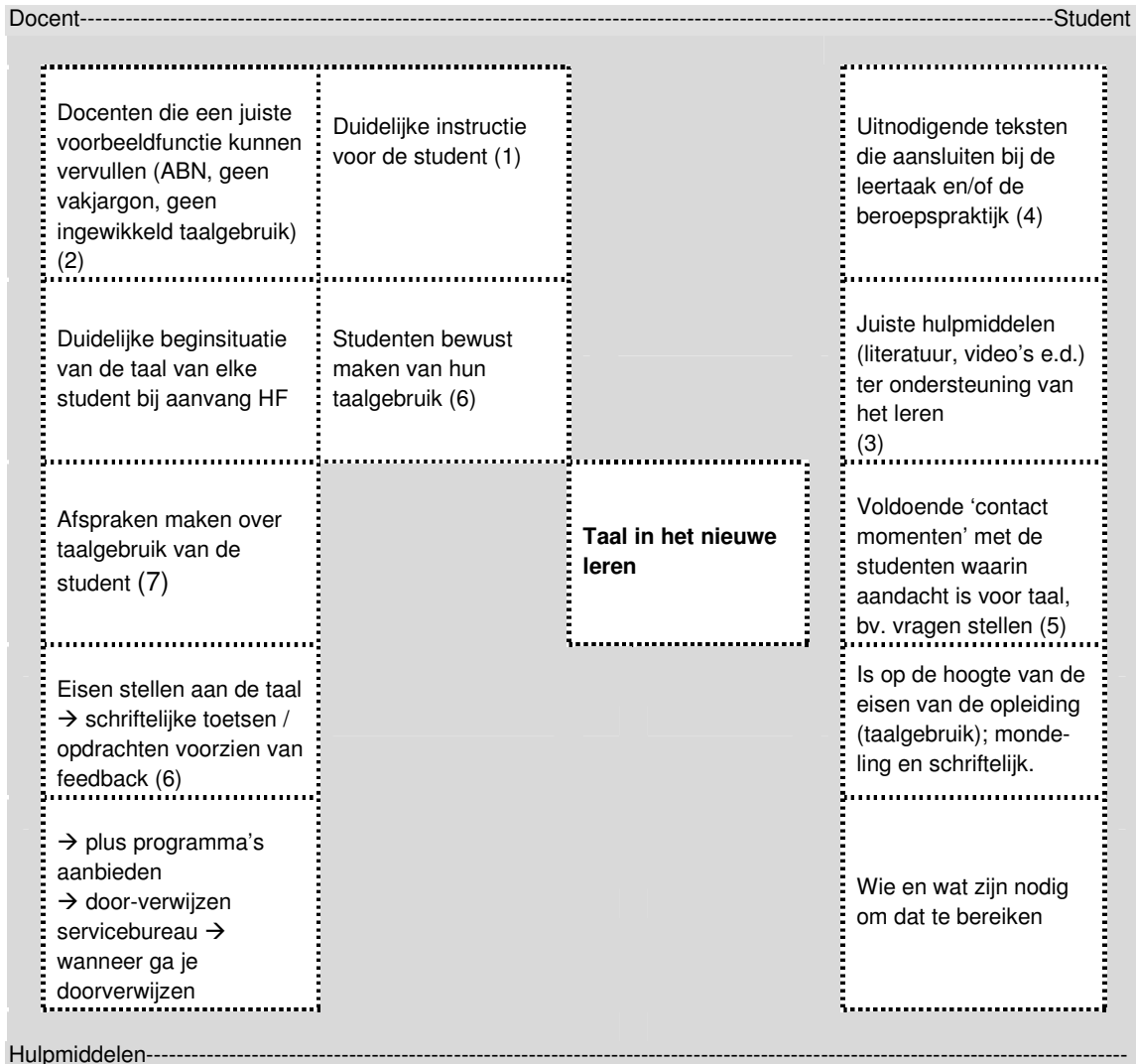
In de concept map van Monique is sprake van een zekere ordening. Er zijn drie clusters met begrippen gemaakt, maar er is geen sprake van een structuur, want er zijn geen verbindingen gemaakt tussen de begrippen in de vorm van lijnen, strepen of pijlen. De clusters zijn niet voorzien van een overkoepelend begrip. Er zijn drie post-its die naar taal verwijzen, waarvan er een de begrippen 'vragen leren stellen, jezelf profileren, uitnodigen, doorvragen' bevat. Op de andere twee staan 'hoofdzaak destilleren' en 'presentatie'. Ze refereert niet expliciet aan aspecten van het 'nieuwe leren'. Ze noemt diverse aspecten van het leerproces maar die zijn niet specifiek voor een competentiegerichte opleiding. Verder is het studentperspectief opvallend, ze benadert de stimulus geheel vanuit de student, wat 'taal in het nieuwe leren' voor haar als docent inhoudt, is niet terug te zien. Bij het beluisteren van de mondelinge toelichting valt op dat ze vertelt over haar lespraktijk maar niet specifiek naar aanleiding van de concept map. De bandopname geeft nauwelijks informatie over de relaties tussen de begrippen. In het gesprek komen twee zaken duidelijk naar voren: ze vindt dat ze veel aan taal doet en ze probeert studenten te confronteren met wat ze doen.



Concept map Monique einde van het traject

Het grootste verschil met de eerste concept map is het perspectief. Waar het perspectief van de docent in de eerste concept map van Monique geheel ontbrak, is de tweede concept map geheel vanuit het perspectief van de docent geschreven. Dit brengt mijns inziens een belangrijke verandering in beeld, namelijk dat ze is gaan nadenken over haar rol als docent in een vernieuwde opleiding en wat haar rol kan zijn in het bevorderen van de taalontwikkeling van haar studenten. De pilot heeft bij haar een bewustwordingsproces op gang gebracht.

Van de theoretische noties die tijdens het professionaliseringstraject aan bod zijn gekomen, komen er een paar terug in haar concept map, niet in letterlijke bewoordingen, maar in haar eigen omschrijving: begrijpelijk taalaanbod, taaldoelen stellen en die expliciet mededelen aan studenten, feedback op taal geven, interactie stimuleren. Verder benoemt ze het belang van lol krijgen in de mogelijkheden van taal. Daarnaast legt ze een relatie tussen taal en reflectie, tussen coachen op taalmethodiek en betere prestaties van studenten en tussen aandacht voor taalgebruik en rustige didactiek. Taal heeft een veel grotere rol toebedeeld gekregen.

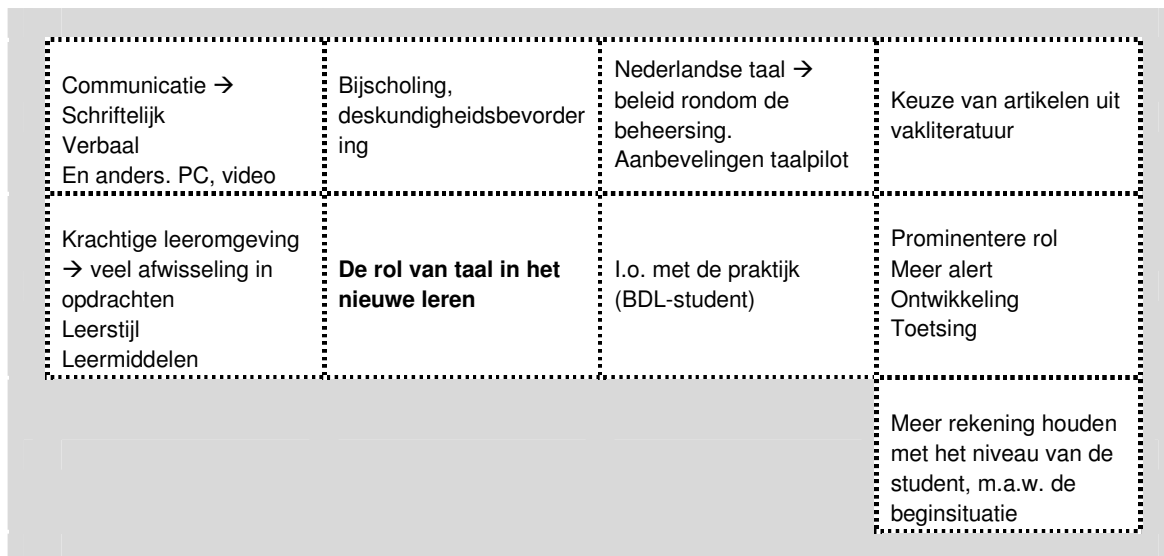


concept map Nicole begin van het traject

Wat meteen in het oog springt, zijn de twee rijen begrippen onder 'docent' en 'student'. Onder 'docent' staat nog een derde categorie: hulpmiddelen. Er is een lage dichtheid aan verbindingen. Er is wel aandacht voor taalvaardigheidsaspecten, bij de categorie docent staan de volgende opmerkingen: docenten die juiste voorbeeldfunctie kunnen vervullen, belang van de beginsituatie van de taal van elke student bij aanvang hoofdfase, studenten bewust maken van hun taalgebruik + inzicht geven in welk taalgebruik wenselijk is en wat niet, afspraken maken over het taalgebruik van de student, eisen stellen aan de taal en schriftelijke toetsen/opdrachten voorzien van feedback. Ze noemt allerlei zaken die ze van belang acht, maar hoe de docent dit kan realiseren, komt niet aan bod.

Bij de student treffen we onder andere de volgende associaties aan: uitnodigende teksten die aansluiten bij de leertaak en/of de beroepspraktijk, juiste hulpmiddelen ter ondersteuning van het leren en voldoende contactmomenten met de studenten waarin aandacht is voor de taal, bijvoorbeeld vragen stellen. Deze noties hebben volgens mij meer met de opleiding (curriculum en organisatie) te maken dan met de student zelf.

Uit de audio-opname bij de concept map komt duidelijk naar voren dat ze zich verantwoordelijk voelt voor de taalgroei van studenten. Studenten laten groeien in taal ligt in de voorwaardenscheppende sfeer. Verder is een opmerkelijk punt dat ze pas een beeld heeft van de taalvaardigheid van studenten bij de eerste toets.



concept map Nicole einde van het traject

Door het ontbreken van verbindingen tussen de begrippen, is de uitwerking nauwelijks als een concept map te zien. Hierdoor ontstaat het vermoeden dat er een verschil in opdracht is geweest ten opzichte van de eerste concept map. Ook inhoudelijk zijn er grote verschillen. De eerste concept map van Nicole is vanuit microperspectief, terwijl de tweede vanuit macroperspectief is gemaakt. Randvoorwaarden op globaler niveau staan centraal. Ze wil beleid over beheersing van de Nederlandse taal in relatie tot een krachtige leeromgeving, in overleg met de praktijk, want BBL-studenten zijn daar het vaakst. Stel dat er beleid komt over taalbeheersing, dan wil ze bijscholing daarover. Nicole lijkt in de tweede concept map meer in te zoomen op het concept 'het nieuwe leren' dan op het aspect 'taal'. Het 'nieuwe leren' heeft voor haar te maken met een krachtige leeromgeving, met veel afwisseling in leeropdrachten, rekening houdend met leerstijlen. Dat verklaart misschien ook de verandering van micro- naar macroperspectief. Taal speelt een rol op microniveau, op het niveau van lesgeven aan de studenten, en het nieuwe leren behelst een vernieuwing die de hele organisatie aangaat.

4.3.2 Conclusie

In deel B van de pilot stonden de volgende vragen centraal:

- 1 Welke veranderingen zijn er in het gedrag en het denken van docenten met betrekking tot:
 - het geven van feedback op mondelinge en schriftelijke uitingen;

- het stimuleren van interactie;
 - het stimuleren van het stellen van leervragen door studenten
- 2 *Welke effecten zijn er in het gedrag en het denken van de docenten met betrekking tot andere aspecten van het onderwijsleerproces in een competentiegerichte beroepsopleiding?*

De veranderingen die de docenten zelf benoemen, hebben te maken met de drie hoofdthema's van het professionaliseringstraject én met andere facetten van het onderwijsleerproces. Het belangrijkste effect van de pilot is mijns inziens het bewustwordingsproces dat bij de docenten in gang is gezet. Door de aandacht te richten op taal zijn de docenten zich meer bewust geworden van hun didactisch handelen en hun wijze van begeleiden van het leerproces van studenten. Ook zijn ze de studenten op een andere manier gaan benaderen. Ze zijn kritischer gaan denken over hun onderwijs en hebben daarbij een meer onderzoekende houding aangenomen.

Specifieker kan geconstateerd worden dat het denken over taalontwikkeling (onderzoeksvraag 1) zich ontwikkeld heeft tot een meer genuanceerde visie op taalvaardigheid. Docenten drukken een groter bewustzijn uit van de verschillende taalvaardigheden die van studenten worden gevraagd in de beroepsopleiding. "Taal" was een globaal, ongenueanceerd begrip, maar docenten beschikken na afloop van de pilot over middelen om genuanceerder naar taal te kunnen kijken. Ook zien we veranderingen in het denken over het geven van feedback. Docenten zeggen gericht feedback te kunnen geven op diverse aspecten van het schrijfproces (aan de hand van vragen als: voldoet de uitwerking aan de inhoudelijke criteria, welke strategische aanwijzingen kun je geven zodat de student een stapje verder komt, aan welke vormkenmerken voldoet een goed verslag?) Feedback op taal geeft studenten zicht op wat en hoe ze aan het leren zijn.

Daarnaast hebben docenten gereedschappen in handen gekregen om de taalontwikkeling van studenten te stimuleren en zijn ze zich bewuster geworden van de rol die ze daar als (vak)docenten in hebben. Ze koppelen nu bijvoorbeeld duidelijke opdrachten aan leesteksten. Bij onbekende woorden geven ze niet meteen de betekenis, maar vragen door zodat studenten er zelf achter komen of leggen de verantwoordelijkheid om de betekenis van vakbegrippen te achterhalen bij studenten neer.

Veranderingen op het gebied van het stimuleren van interactie worden het minst genoemd. Wel zijn docenten zich bewuster van de vragen die ze stellen en proberen ze met andersoortige vragen het denkproces van de studenten meer te stimuleren.

Wat betreft het formuleren van leervragen hebben de docenten aan den lijve ondervonden hoe complex dat is. Dit soort ervaringen kunnen ze gebruiken in de begeleiding van studenten in een vernieuwde leeromgeving, want ook daar vormen leervragen het vertrekpunt.

Bij de veranderingen in andere aspecten van het onderwijsleerproces (onderzoeksvraag 2) spreekt uit de uitspraken van docenten hun bezinning op hun eigen rol als docent. Door de aandacht voor de rol van taal bij het leren hebben ze gemerkt dat ze niet alleen naar de taal sec moeten kijken, maar juist ook naar het leren van studenten. Omdat de opleiding Verpleegkunde kort voor de pilot meer competentiegericht was geworden, hebben de docenten zich op hun nieuwe rol kunnen bezinnen en daarin kunnen experimenteren. Ze zijn zich bewuster geworden van hoe ze lesgeven en wat ze daarin willen veranderen om meer recht te doen aan zelfsturing van studenten en het actief construeren van kennis in interactie. De hamvraag daarbij was: hoe kunnen we er voor zorgen dat studenten het werk doen en niet wij als docenten? Docenten hebben nu handvatten om meer ruimte te geven aan het denkproces van studenten, en in die richting het curriculum te ontwikkelen.

5 Conclusies en terugblik

In dit hoofdstuk treft u in de eerste paragraaf de conclusies aan met betrekking tot de hele pilot. Vervolgens blik ik terug op de aanpak in de pilot en besteed aandacht aan de beperkingen van het onderzoek.

5.1 Conclusies

De hoofdvragen van de gehele pilot waren:

1. Hoe kan in een professionaliseringstraject aan de ontwikkeling van docentcompetenties voor een taalgerichte didactiek gewerkt worden?
2. Hoe kan ontwikkeling door docenten zelf en onderzoekers systematisch geëvalueerd worden?
3. In hoeverre is de gevolgde methodiek voor professionalisering en onderzoek bruikbaar voor scholing van andere groepen docenten op het ROC?

De onderzoeksvragen worden afzonderlijk beantwoord.

1. Hoe kan in een professionaliseringstraject aan de ontwikkeling van docentcompetenties voor een taalgerichte vakdidactiek gewerkt worden?

De pilot is als succesvol ervaren dankzij de opzet in verkenning, bepaling leervragen en het werken in de professionalisering rond concrete lessituaties. We lopen deze aspecten langs.

Verkenning leervragen als basis professionalisering

Om te beginnen zijn de leervragen van docenten rond het stimuleren van de taalontwikkeling van de studenten uitvoerig verkend. Vakdocenten voelen vaak wel de noodzaak meer aandacht aan taalvaardigheid te besteden in de beroepsmatige ontwikkeling van hun studenten. Ze zijn echter aan het begin van een dergelijk traject onvoldoende in staat hun vragen over taalontwikkeling te concretiseren.

Tijdens de verkennende fase wordt de basis gelegd voor het professionaliseringstraject. Door de docenten te bevragen op hun praktijkkennis en leerwensen komt er al een bewustwordingsproces op gang en dat is in feite het begin van de professionalisering.

Continu overleg over invulling professionalisering

Een volgende stap is op basis van bovenstaande verkenning een voorstel voor de invulling van het traject aan de docenten ter goedkeuring voor te leggen. Het is tevens belangrijk tussentijds een vinger aan de pols te houden of de leerinhouden nog steeds goed overeenkomen met hun leerwensen of dat die tussentijds zijn veranderd. Docenten hebben het inventariseren en steeds verhelderen van hun leervragen als een belangrijke succesfactor van de pilot benoemd: ze zijn enthousiast en gemotiveerd begonnen en dat zijn ze ook gebleven.

Invulling professionalisering aan de hand van concrete en opleidings specifieke leersituaties

Tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten is gewerkt met typische leersituaties uit de opleiding Verpleegkunde. Door kenmerkende taken uit de opleiding als vertrekpunt te nemen voor opdrachten aan de docenten is de relatie met hun lespraktijk gewaarborgd. Het gaat niet over taalontwikkeling in het algemeen, maar over beroepsspecifieke taaltaken in de verzorging. De kenmerkende taken in deze pilot waren het werken met de leertaken, het werken in leergroepen en het schrijven van bepaalde producten. De docenten waren hierdoor goed in staat om de behandelde theorie tijdens de bijeenkomsten te relateren aan hun eigen lespraktijk. Bovendien kregen de docenten tussen twee bijeenkomsten opdrachten waarin ze theoretische inzichten en praktische suggesties moesten

toepassen. Tussentijds informeerden ze elkaar over datgene waarmee ze in hun lessen aan het experimenteren waren en wisselden ervaringen uit. De tijdsfactor was hierin belangrijk. Docenten hebben het als prettig ervaren dat de bijeenkomsten over een langere periode waren verdeeld waardoor de continuïteit gewaarborgd bleef en ze de tijd hadden om kennis en inzichten te laten bezinken.

2. Hoe kan ontwikkeling door docenten zelf en onderzoekers systematisch geëvalueerd worden?

In de pilot zijn de effecten van de professionalisering zichtbaar gemaakt voor de docenten zelf door een onderzoekslijn in het traject in te bouwen die niet los te zien is van het traject zelf. De docenten vervulden een actieve rol in de dataverzameling in de verkennende fase van de pilot hetgeen al een scholingseffect sorteerde in de vorm van bewustwording van de rol van taal in het beroepsonderwijs. Door bijvoorbeeld het maken van de concept map rondom de stimulus 'Taal in het nieuwe leren' aan het begin van de pilot zijn de docenten in de periode daarna meer gaan focussen op de rol van taal bij het leren van een beroep.

Tijdens het traject zijn video-opnames gemaakt die ontwikkeling in beeld brachten. Deze werkwijze bevordert niet alleen de koppeling van theoretische inzichten aan de eigen praktijkvragen, maar werkt tegelijk stimulerend omdat ontwikkeling in beeld gebracht wordt. Ook levert dit werk voorbeelden op van 'taalontwikkeldend beroepsonderwijs' waar in andere contexten mee verder gewerkt kan worden.

De video-opnames konden binnen het lectoraat meer in detail geanalyseerd worden en zijn in die zin benut voor theorieontwikkeling rond docentcompetenties in taalontwikkeldend beroepsonderwijs (zie bv. Van Eerde e.a. 2006)

Een onderzoeksmatige aanpak lijkt het rendement van professionalisering te verhogen of tenminste meer inzichtelijk maken. De middelen die in deze pilot geschikt zijn gebleken om veranderingen boven tafel te krijgen, zijn:

- Concept maps om veronderstellingen van docenten boven water te krijgen
- Video-opname van de eigen lespraktijk en reflectiegesprek daarover
- Evaluatieopdrachten

3. In hoeverre is de gevolgde methodiek voor professionalisering en onderzoek bruikbaar voor scholing van andere groepen docenten op het ROC?

De opzet van de pilot lijkt in principe goed bruikbaar voor andere groepen docenten die in een competentiegerichte beroepsopleiding (zowel vmbo, mbo als hbo) aan de taalontwikkeling van studenten willen werken, mits opleidingsspecifiek ingevuld. Nabespreking van de pilot leverde wel het inzicht op dat aan de volgende condities dient te worden voldaan:

- Er wordt gewerkt aan een brede visie op taalvaardigheid, dat wil zeggen taalvaardigheid wordt opgevat als een door alle studenten te ontwikkelen communicatieve competentie in de context van studie en beroep. Dat brede concept wordt toegespitst en toegelicht aan de hand van beroeps- en studiespecifieke talige taken.
- Docenten participeren op basis van vrijwilligheid en uit eigen behoefte
- Docenten weten van te voren precies hoeveel tijd ze ervoor krijgen (facilitering en inbedding in alle soorten beleid van de instelling)

- Het project wordt ondersteund door de direct leidinggevenden en de managementlagen daarboven en daarmee ingebed in het integrale personeelsbeleid van de onderwijsinstelling.
- Ondersteuners zijn in staat de algemene problematiek van taalontwikkeldend beroepsonderwijs te specificeren naar de betreffende opleiding. Ze kunnen maatwerk leveren, passend bij en meebewegend met de vragen en praktijk van de docenten.
- Er is een contactpersoon in de school zoals de onderzoeker-in-opleiding in deze pilot als het project (mede) wordt uitgevoerd door een externe instelling.

5.2 Terugblik op onderzoeksaanpak

De pilot is een ontwikkelproject, waarin de professionalisering van docenten rond taalontwikkeldend lesgeven centraal stond en gecombineerd werd met onderzoeksactiviteiten. In deze terugblik richt ik me op de aanpak van het onderzoek.

We moeten constateren dat de aanpak van onderzoek waarin docentcognities en –gedrag gevolgd worden binnen deze context pionierswerk betekent, er is geen receptuur voorhanden.

Ontwikkelingen op het gebied van docentgedrag en –cognities kunnen nog moeilijk op een wetenschappelijk verantwoorde manier worden aangetoond. De neiging tot het verzamelen van rijke, kwalitatieve data staat op gespannen voet met beperkte inzichten in hoe deze zo geanalyseerd kunnen worden dat duidelijke verbanden tussen cognities en gedrag gelegd kunnen worden.

In deze pilot is veel waarde gehecht aan het geven van een stem aan docenten: zij gaven aan wat zij als belangrijke onderdelen van het professionaliseringstraject hebben ervaren. Ze hebben daartoe onder andere twee evaluatieopdrachten uitgevoerd, de schriftelijke evaluatie ter voorbereiding op de laatste bijeenkomst en de mondelinge presentatie tijdens die bijeenkomst. Een kritische kanttekening is echter wel op z'n plaats. Bij beide evaluatievormen gaat het om gerapporteerd gedrag van de docenten, niet om gedrag dat is geobserveerd en vastgelegd door de onderzoekers. Dit betekent dat er een discrepantie kan bestaan tussen wat docenten zeggen dat ze zijn gaan doen ten gevolge van de pilot en wat ze daadwerkelijk deden en doen. De video-opnames die de docenten zelf hebben gemaakt, geven het meest concrete beeld van de wijze waarop aan de verbetering van de taalvaardigheid van studenten wordt gewerkt. Zoals eerder gezegd, geven de video-opnames geen inzicht in doorgemaakte veranderingen maar zijn ze momentopnames.

Rond de analyse van de concept maps is een onderzoeker van de Universiteit Utrecht ingeschakeld die veel ervaring heeft met dit onderzoeksinstrument. Na uitvoerig overleg zijn we tot de hypothese gekomen dat er waarschijnlijk geen eenduidige instructie is geweest bij de afname van de concept maps, waardoor ze onderling te veel van elkaar verschillen om te kunnen vergelijken. De stimulus is mogelijk te breed geweest: een begrip als 'het nieuwe leren' is te open en daardoor moeilijk te interpreteren. Een dergelijk begrip moet vooraf duidelijk gemaakt worden of er moeten vragen over worden gesteld zodat het mogelijk is vast te stellen wat de docent eronder verstaat. Dit is niet gebeurd. Bovendien lijken de mondelinge toelichtingen bij de concept maps meer op interviews dan op toelichtingen. De vragen van de onderzoeker sturen de reacties van de docent. Ook verschillen de vragen per onderzoeker waardoor de mondelinge toelichtingen verschillende informatie bevatten. Ook uit de gesprekken over de leertaken is lering te trekken over de wijze van afname. Zo viel op dat de gesprekken niet expliciet gericht waren op de leertaak, maar over het onderwijs in het algemeen gingen. Waarschijnlijk heeft dit te maken met de grote hoeveelheid vragen van de taalkaart (zie paragraaf 3.2.2), ruim 25. Hierdoor is het moeilijk om gefocust te blijven op de leertaak. Bovendien lokken de vragen van de taalkaart reacties van algemene aard uit.

5.3 Tenslotte

Deze pilot vormt een druppel op de steeds duidelijker gloeiende plaat van taalproblematiek in het beroepsonderwijs.

Het lectoraat werkt nu in vier sectoren aan deze taalgerichte vakdidactiek variërend van basisonderwijs, voortgezet onderwijs tot middelbaar en hoger beroepsonderwijs (zie o.a. Gangaram Panday en Berntsen 2007, Gangaram Panday e.a. in press). Er zijn opvallende overeenkomsten in de plaats die in deze sectoren aan taalonderwijs wordt gegeven en in het proces van competentieontwikkeling van docenten. We constateren dat in veel onderwijsinstellingen daarbij taal beperkt wordt opgevat en dat sterk aan oplossingen in de sfeer van specifiek taalonderwijs wordt gedacht, soms zelfs in termen van schakelvoorzieningen buiten de reguliere onderwijsactiviteiten om. Deze pilot geeft aan dat de geïntegreerde aanpak, vanuit een brede visie op taalvaardigheid een vruchtbaarder weg is. De specifieke taalvaardigheid van de betreffende opleiding is immers wat ontwikkeld moet worden en de content-based approach blijkt ook hier werkbaar. Vakdocenten zelf hebben hierin de rol van begeleider van talige leerprocessen. Om hen daartoe te brengen blijkt in deze pilot de combinatie van aandacht voor docentgedrag en –vaardigheden met aandacht voor het denken van docenten over taalontwikkeling een sleutel tot succes te zijn geweest.

Wij menen daarom dat deze pilot navolging verdient en dat er met vaart aan adequate professionaliseringstrajecten binnen taalbeleid van mbo-instellingen verder gewerkt moet worden die zich kenmerken door een brede visie op talige competenties voor studie en beroep en een integrale aanpak van taalontwikkeling in het curriculum, met de docenten in een sleutelrol.

Literatuur

- Branden, K. van den (1996). Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Leuven, uitgave in eigen beheer.
- Breed, M., Van Kleunen, E. & Leenders, E. (2006). Nederlands binnen competentiegericht onderwijs. Van taalprofiel naar taaltaak. Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. SLO, Enschede.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In C.B. Paulston & G.R. Tucker (eds.), *Sociolinguistics: The essential readings*, pp. 322-328. London: Blackwell.
- Driessen, M. (2007). Referentiedocument 'Talen in de Kwalificatieprofielen' Moderne Vreemde Talen en Nederlands. Herziene versie 2.0. Cinop, Den Bosch.
- Driessen, M. & Edelenbos, P. (2006). Talen Tellen: Taalcompetentieprofielen in de nieuwe kwalificatiestructuur. Cinop, Den Bosch.
- Ebbens, E., Ettekoven, S. & Van Rooijen, J. (1997) Samenwerkend leren. Praktijkboek. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Ecchevarria, J., M.E. Vogt & D.J. Short (2000). Making Content Comprehensible for English Language Learners. The SIOP Model. Boston: Allyn & Bacon.
- Eerde, D. van, Hajer, M., Koole, T. & J. Prenger (2002). Betekenisconstructie in de wiskundeles. De samenhang tussen interactief wiskunde- en taalonderwijs. *Pedagogiek* 22, 2, 134-147.
- Eerde, D. van, M. Hajer, A. Riteco, G. Swank (2006). De taalontwikkende vakleerkracht – een discussie over focus van professionalisering en onderzoek. *Toegepaste Taalwetenschap In Artikelen*, 76.
- Elbers, E., M. Hajer, T. Koole & J. Prenger (2002). Leerzame tweegesprekken: individuele begeleiding in multiculturele klassen. *Pedagogiek* 22, 2, 159-171.
- Gangaram Panday, R., J. Beijer en M. Hajer (in press). Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum in Higher Education. In R. Wilkinson, *Proceedings from the ICHLE*,.
- Gangaram Panday, R. en A. Berntsen. (2007) Beter in taal in het hoger onderwijs. *LES* 146, 8-10
- Haddad, S., De tien geboden van taalbeleid. *Profiel*, nummer 3, maart 2001, p.10-13.
- Hajer, M. (1996) Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M. (1998) De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, 201-210.

- Hajer, M. (2003) Kleurrijke Gesprekken; Interactie in een multiculturele school. Utrecht.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). Handboek taalgericht vakonderwijs. Bussum: Coutinho.
- Huijstee, M. van (2003). Taalleren in de vakles? Een beschrijvend onderzoek naar de relatie tussen de werkwijze van de vakdocent in het vakonderwijs aan tweede-taalleerders en de verhoging van het taalvaardigheidsniveau. Doctoraalscriptie Universiteit van Tilburg.
- Inspectie van het Onderwijs, Nederlands in het mbo, september 2006.
- Inspectie van het Onderwijs, Onderwijsverslag 2004/2005. Jaarlijks verschijnend onderzoeksverslag over de staat van het Nederlandse onderwijs.
- Korthagen, F. (1998) Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm. Oratie. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kortas, J. (2001) Weg met de glazen muur! Taalbeleid in onderwijskansen-scholen. Les, 111, 12-16.
- Leenders, E. (2006). Vijf voor twaalf voor taalzwakke deelnemer. In: Profiel, nr.1, februari 2006.
- Leren, Loopbaan en Burgerschap. In opdracht van: Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs. 2007
- Meijer, P.C. (1999). Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education. Academisch proefschrift Rijkuniversiteit Leiden: uitgave in eigen beheer.
- Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2000). 'Praktijkkennis van ervaren talendocenten, Verschillen en gemeenschappelijkheden in praktijkkennis op het gebied van tekstbegripsonderwijs in de bovenbouw van het vwo'. In: Pedagogische Studietoelichtingen, 77 (1); pp 85-100.
- Meijer, P., A. Zanting & N. Verloop (2001), Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. Velon tijdschrift voor lerarenopleiders, nr. 22/1, p. 9-16.
- Meijer, P. & N. Verloop (2001), Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 2: het gebruik van het stimulated recall interview in de lerarenopleiding. Velon tijdschrift voor lerarenopleiders, nr. 22/3, p. 26-30
- Neuvel, J. & Bersee, T. (2004). Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Den Bosch: Cinop.
- Oxford, R.L. & R.C. Scarcella (2000). The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Richters, J. (2001) Een aanzet tot integraal taalbeleid. Amersfoort, CPS.
- Riteco, A. (2006). Docentcompetenties bij taalontwikkeldend beroepsonderwijs. Onder de loep, nr. 2. Opbrengsten uit het lectoraat Lesgeven in de multiculturele school. Utrecht.

Snow, M.A. & Brinton, D. (Eds) (1997) The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content. New York: Longman.

Tordoir, A. (2002) Taalbeleid in de 21e eeuw : een nieuwe koers. Naar taalontwikkeldend en betekenisvol onderwijs voor studenten en docenten. MESO Magazine, 22e jrg, nummer 127, 3-8.

Verloop, N. (1999) De leraar. Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO. Den Haag: NWO.

Vygotsky, L. (1986). Thought and Language. Cambridge MA: MIT Press.

Enkele publicaties en presentaties over de pilot

Presentatie op een miniconferentie op het ROC en publicatie brochure 'De rol van taal bij het leren. Taalontwikkeldend beroepsonderwijs'.	Juni 2005
Presentatie op de landelijke werkconferentie van het Platform Taalgericht Vakonderwijs	Juni 2005
Artikel in O+G: Onderwijs en gezondheidszorg	December 2005
Posterpresentatie hbo-raad congres	April 2006
Presentaties in de werkgroep mbo-hbo van de HU	Mei 2006 en maart 2007