

LECTORALE REDE

TAAL EN DIVERSITEIT

Dr. Anne Kerkhoff



LECTORA

GESPREKKEN VOEREN **LER**
BEROEPSONDERWIJS

BIJDRAGEN **BEROEP**SPELLINGTO
SPREKEN **TAA**BELI

PROFESSIONALISE

3FTILBURG **LE**
ONDERWIJSKANSEN **D**

AAAT SUPERDIVERSIT
TAALEERSTRA
ARENOPLEIDERS
DETS TAALGERICHTE DIDACTIEK ACAD
EID PRAKTIJKONDERZO
RING KENNISKR
RAREN
DIVERSITEIT REFERENTI
STIPPEN AA

Taal en diversiteit

Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector 'Taalbeleid en diversiteit' in het educatieve domein van Fontys, op 17 januari 2014

Dr. Anne Kerkhoff



Vormgeving omslag: Ed van Oosterhout, Inkfish Ontwerp

Uitgever: Fontys Hogescholen

Copyright © 2014

Mede mogelijk gemaakt door Fontys

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enig andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever Fontys Hogescholen en de auteurs.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 auteurswet 1912 dient men daarvoor de wettelijke vergoeding te voldoen aan Stichting Reprerecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich te wenden tot de uitgever Fontys Hogescholen en de auteurs.

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

Inhoud

1. Inleiding	5
2. Het lectoraat Taalbeleid en diversiteit	7
2.1 De opdracht: 'Taalbeleid	7
2.2 ... en diversiteit	9
2.3 De opzet van het lectoraat	11
2.4 Het werkplan	13
2.5 De onderzoeksvragen	14
3. Hoe taalvaardig moet een startbekwame leraar zijn?	15
3.1 Niveau 4F van het Referentiekader Taal	16
3.2 Wat betekent '4F' voor leraren?	19
3.3 Het werkplan van het lectoraat	24
4. Hoe kunnen we taalvaardigheid valide en betrouwbaar beoordelen?	25
4.1 Een smalle visie op taal?	25
4.2 Taaltoetsen bij FLOT	27
4.3 Voor de poort	28
4.4 In de propedeuse	31
4.5 Het werkplan van het lectoraat	34
5. Taalonderwijs en taalgericht vakonderwijs	36
5.1 Van 3F naar 4F en van B2 naar C1	36
5.2 Taalgericht vakonderwijs	37
5.3 De moeizame implementatie van taalgerichte didactiek	38
5.4 Tweektalige scholen als voorbeeld	40
5.5 Het werkplan van het lectoraat	41
Tot besluit	43
Dankwoord	44
Over de auteur	45
Literatuurlijst.....	46

1. Inleiding

Mijn collega Quinta Kools, lector 'Professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' en tegenwoordig de aanvoerder van ons lecturenteam, opende haar lectorale rede op 4 februari 2011 met een uitspraak waar ik sindsdien vaak aan heb gedacht. 'Professionaliseren is een werkwoord', zei ze, 'je moet er iets voor doen' (Kools, 2011, p. 5). Ik zie hier bij FLOT elke dag hoe waar die stelling is. Studenten werken keihard om goede leraren te worden. Ze volgen colleges - 'lessen' zeggen de meesten hier -, verdiepen zich in het vak dat ze willen gaan onderwijzen, lopen stage, maken studiereizen, schrijven reflectie op reflectie, doen onderzoek... Opleiders en managers maken lange dagen om te zorgen dat onze studenten onze ambitie, 'de best mogelijke leraren opleiden', waar kunnen maken, en om hun eigen expertise op peil te houden. Op hun beurt doen collega's van het onderwijsbureau en het secretariaat wat ze kunnen om de opleidingen daarbij te ondersteunen. En dan zijn er nog al die collega's die als 'opleider in de school' onze studenten op de werkplek begeleiden met goede voorbeelden, feedback en wijze raad. Professionaliseren en opleiden zijn werkwoorden, ja.

Uit ervaring weet ik inmiddels dat 'een lectorale rede schrijven' óók een werkwoord is. Aan de versie van de tekst die ik vandaag ga uitspreken, is een hele serie van hele en halve redes vooraf gegaan. 'Schrijven is herschrijven' heb ik al veel studenten en collega's voorgehouden, maar dat het zo erg was?

Schrijven is ook 'denken op papier', het helpt om grip te krijgen op je onderwerp. Gaandeweg het schrijfproces ontstaan er nieuwe ideeën en inzichten en verandert niet alleen de vorm, maar ook de inhoud van de gedachten die je op papier wilt zetten. Dat maakt schrijven denk ik écht moeilijk: niet zozeer de vraag *hoe* moet ik mijn gedachten op papier krijgen, maar vooral de vraag *wat* moet er op dat papier? Ik denk dat dáár de kern zit van de schrijfproblemen van de meeste mensen, onze studenten inclusief. Misschien raakt het ook wel de kerndoelen van taalonderwijs: leren zeggen wat je wilt zeggen, en leren begrijpen wat je wilt begrijpen.

Dat was in elk geval mijn 'schrijfprobleem': wat moet er wel en niet in zo'n lectorale rede staan en vooral: vanuit welk perspectief ga ik daar eigenlijk wat over zeggen? Lectoren zijn een relatief nieuw fenomeen in het hoger beroepsonderwijs. Ze bestaan sinds 2001 en hebben als opdracht om bij te dragen aan

- kennisontwikkeling;
- professionalisering van docenten;
- doorwerking naar het curriculum van de opleidingen en
- kenniscirculatie van en naar economie en samenleving.

Ik kan u nu al verzekeren dat er met de inrichting van lectoraten een fantastisch nieuw beroep is ontstaan. Maar helemaal duidelijk wat dat beroep nu inhoudt, is het mij nog niet. Je doet onderzoek, je stimuleert en begeleidt onderzoek, maar je bent geen wetenschapper en ook geen hoogleraar. Je draagt bij aan de professionalisering van docenten, maar je bent geen nascholer. Je draagt bij aan het curriculum, maar je bent géén hbo-docent, of, bij FLOT, je bent géén lerarenopleider. Je draagt bij aan kenniscirculatie, maar je bent geen consultant of marketeer. En toch werk je met ontzettend veel plezier aan al die taken en heb je het idee dat je werk ertoe doet. Ik heb in elk geval nog nooit zo genoten van een baan als van deze en ik heb uiteindelijk dan ook besloten dat ik u vanmiddag ga vertellen waarom dat zo is. In het eerste deel van deze rede ga ik u vertellen wie we zijn en wat we doen. Daarna ga ik in het tweede deel proberen u mee te nemen naar onze praktijk en naar de vragen waar we ons mee bezighouden. Ik hoop dat u met ons mee wilt denken. Maar ik begin met ons aan u voor te stellen.

2 Het lectoraat Taalbeleid en diversiteit

Het is u wellicht opgevallen dat ik zojuist ben overgestapt van de ik-vorm naar de wij-vorm, en sprak over 'ons lectoraat'. Dat was geen pluralis majestatis (Geerts e.a 1984), en ook geen interferentie vanuit mijn moedertaal waar we inderdaad gewoon zijn te spreken over 'ons mam' en 'onze pap' als we 'mijn moeder' en 'mijn vader' bedoelen - wat zouden ze hier vandaag graag bij zijn geweest en wat zou ik daar blij mee zijn geweest -, maar heeft alles te maken met de geschiedenis van dit lectoraat.

'Taal en diversiteit' is geen nieuw aandachtsgebied voor FLOT. De afgelopen jaren was het thema als een apart aandachtsgebied gekoppeld aan het eerste FLOT-lectoraat, het lectoraat 'leerstrategieën' van Sanneke Bolhuis. Toen dat lectoraat in verband met het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd van Sanneke werd beëindigd, heeft FLOT besloten het associate lectoraat 'taalbeleid en diversiteit' om te zetten in een zelfstandig lectoraat. Taal en diversiteit zijn thema's die niet mogen ontbreken aan de onderzoeksagenda van een instituut dat de best denkbare leraren wil opleiden. De eisen die de samenleving stelt aan de taalvaardigheid van elke burger, de behoefte van scholen aan docenten die competent zijn om effectief om te gaan met de enorme talige en culturele diversiteit onder hun leerlingen en de instroom in de lerarenopleiding die zelf steeds gevarieerder wordt wat betreft achtergronden en taalvaardigheid, maken aandacht voor taal en diversiteit voorwerpen van aanhoudende zorg. Het is de bedoeling van FLOT dat het lectoraat 'taalbeleid en diversiteit' voortbouwt op wat we de afgelopen jaren met een heleboel mensen hebben neergezet. Vandaar dus die 'wij-vorm'. Maar voordat ik u een paar van die collega's en hun werk ga voorstellen, sta ik stil bij onze opdracht.

2.1 De opdracht: 'Taalbeleid ...

FLOT wil 'de beste mogelijke leraren' opleiden. Dit lectoraat heeft in dat kader twee opdrachten:

- bevorderen dat studenten tijdens de opleiding de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden verwerven die horen bij het beroep van leraar en
- bevorderen dat studenten competent worden om taalgericht les te geven.

Het eerste deel van de opdracht heeft betrekking op de taalvaardigheid van onze studenten. Om de opleiding met succes te volgen, hebben zij een hoog niveau van taalvaardigheid nodig. Mondelinge en schriftelijke vaardigheden die tekortschieten,

zijn belangrijke verklaringen voor uitval onder studenten (Beijer, 2006; Severiens, 2007; Severiens, 2009). Studieboeken, colleges, reflecties en stages stellen hoge eisen aan de receptieve en de productieve vaardigheden van studenten.

Een hoog niveau van taalvaardigheid is echter niet alleen een *voorwaarde* om de opleiding met succes te volgen, het is ook een belangrijk *doel* van onze opleidingen. Verschillende onderzoekers hebben directe, significante correlaties gevonden tussen de cijfers die leerlingen voor een bepaald schoolvak halen en de scores die hun docenten behalen op taaltoetsen (Van Gennip en Vrieze, 2008). Zo'n relatie tussen de taalvaardigheid van docenten en de prestaties van hun leerlingen is niet alleen aangetoond bij taaldocenten, maar óók bij leraren in andere vakken, zoals wiskunde en economie. Om een goede leraar te zijn, moet je een taalvaardige leraar zijn, ook als 'taal' niet je vak is. Om zinvolle leeromgevingen te creëren en om effectief met leerlingen om te gaan, moet je heel erg goed zijn in het voornaamste leermiddel dat je ter beschikking hebt, de taal. Die taal is ook onmisbaar om samen te werken met je collega's, ouders en andere betrokkenen, om je te blijven ontwikkelen en om je vak bij te houden. Het is dan ook niet voor niets dat Van Gennip en Vrieze (2008, p. 24) naar aanleiding van hun bevindingen schooldirecteuren adviseren om in sollicitatieprocedures expliciet te letten op de verbale capaciteiten van kandidaten en de cijfers voor Nederlands die ze meebrengen. Als die directeuren straks aan het logo van Fontys genoeg hebben om te weten dat het met de taalvaardigheid van sollicitanten wel goed zit, dan is wat mij betreft dit deel van de opdracht van dit lectoraat bereikt.

Het tweede deel van onze opdracht heeft betrekking op het vakmanschap van de leraren die we opleiden. Om competent te zijn, moeten eerste- en tweedegraadsleraren niet alleen zelf taalvaardig zijn, ze moeten ook beschikken over het didactisch repertoire dat nodig is om bij te dragen aan de taalontwikkeling van hun leerlingen. Maatschappelijke en politieke zorgen over het taalvaardigheidsniveau in het Nederlands van leerlingen in alle sectoren van het onderwijs, van voorschoolse educatie en primair onderwijs tot en met hbo en universiteit, hebben in de afgelopen jaren geleid tot een reeks aan adviezen, plannen en maatregelen die moeten bijdragen aan verbetering van het taalonderwijs. Daarbij is inmiddels breed geaccepteerd dat het niet alleen gaat om een opdracht aan docenten Nederlands, maar dat elke docent in ieder vak via 'taalgerichte didactiek' moet bijdragen aan de ontwikkeling van zijn leerlingen (Hajer, Hanson, Hijlkema en Riteco, 2007; Hajer en Meestringa, 2009; Hendrix, Hovens en Kappers, 2012; Rooijackers, 2009; Van Knippenberg, 2010).

Voordat ik hierna ga vertellen wat we vanuit het lectoraat doen om bij de dragen

aan de opleiding van taalvaardige leraren die competent zijn om taalgericht les te geven, sta ik stil bij het tweede deel van de titel van ons lectoraat.

2.2 ... en diversiteit

Het lijkt op het eerste gezicht misschien een beetje 'achterhaald', anno 2014 een lectoraat 'Taalbeleid en diversiteit'. Diversiteit, dat wil zeggen *etnische* diversiteit, is in elk geval geen apart thema meer in de Lerarenagenda 2013-2020, de beleidsagenda van de minister en staatssecretaris (OCW, 2013). Als je in deze nota naar cultuur zoekt, dan kom je van alles tegen: professionele leercultuur, professionele kwaliteitscultuur, beroepscultuur, culturele bagage die leerlingen mee moeten krijgen om beter te leren denken... Maar geen woord over multiculturaliteit, interculturele communicatie of etnische diversiteit. Om tot de landen met het beste onderwijs te behoren, zijn er in de ogen van de huidige regering blijkbaar geen extra activiteiten ten aanzien van allochtone studenten meer nodig. Integendeel, lijkt het wel. Volgens gegevens van SBO (SBO, 2010) is de uitval uit de pabo sinds de invoering van de verplichte taal- en rekentoets vooral bij allochtone studenten fors gestegen: van ongeveer een derde naar méér dan de helft (SBO, 2010). Wanneer we zeker zouden weten dat al die extra uitval betrekking heeft op studenten die inderdaad niet beschikken over de talenten om een goede leerkracht te worden, dan zouden we blij moeten zijn met dit resultaat. Gezien de kenmerken van de gehanteerde taaltoets, die meer *kennis* over taal meet dan *vaardigheden* in het gebruik ervan, ben ik daar niet van overtuigd (Hajer en Kerkhoff, 2010). Verderop kom ik nog terug op mogelijkheden en onmogelijkheden van selectie voor de poort.

Ik ben er trots op te werken bij een lerarenopleiding die aandacht voor meertaligheid en multiculturaliteit wél expliciet in haar beleidsplan heeft staan. In het beleidsplan van FLOT, 'Stippen aan de horizon' (Fontys Lerarenopleiding Tilburg, 2011) staat dat we een 'kleurrijke lerarenopleiding' willen zijn, met extra aandacht voor de diversiteit in de student- en docentpopulatie en voor het werken in een multiculturele omgeving. Daar is nog steeds alle reden voor.

Nog nooit was de diversiteit onder leerlingen en studenten zo groot als tegenwoordig. In Amsterdam is op dit moment nog maar 49,7 % van de inwoners van Nederlandse afkomst. De rest is afkomstig uit 177 verschillende landen (Crul, 2013). Als je aan deze enorme etnische, culturele en religieuze diversiteit nog eens de 'oude' verschillen toevoegt die samenhangen met bijvoorbeeld opleidingsniveau, sociale klasse en seksuele geaardheid, dan kom je uit bij wat Crul, in navolging van andere sociale wetenschappers in binnen- en buitenland (Crul, 2013, Blommaert en

Rampton, 2011), aanduidt als 'superdiversiteit'. De studenten die wij nu opleiden, werken straks, als wij gepensioneerd zijn, in een samenleving die diverser is dan ooit te voren en waarin geen etnische meerderheid meer bestaat. Zij zullen hun leerlingen moeten helpen om hun talenten te ontplooien en om zich thuis te voelen in superdiverse scholen en buurten waar de vraag wie zich aan wie moet aanpassen, niet meer aan orde is. In een omgeving waar geen etnische meerderheid meer is, zal immers 'iedereen zich aan iedereen moeten aanpassen' (Crul, 2011, p. 14) en zijn oude beelden en verwachtingen niet meer geldig. De leerlinge met die Marokkaanse naam die op de klassenlijst voor de nieuwe brugklas staat, is straks niet meer bijna per definitie de bescheiden dochter van twee laagopgeleide, misschien wel analfabete ouders die met hard werken een Citoscore van 535 heeft gehaald. Voor hetzelfde geld is het de zelfbewuste dochter van een advocaat en een huisarts, die in groep 7 en 8 ondanks alle stimulansen van thuis haar hobby's en vriendinnen belangrijker vond dan een hoge Citoscore.

Het percentage instromers met een bi-culturele identiteit ligt hier bij FLOT, ondanks gerichte inspanningen om die instroom te bevorderen, al jaren lang rond de 10%. De uitval onder deze groep lijkt door extra voorzieningen in de vorm van coaching, individuele begeleiding en taaltutoring enigszins te zijn teruggebracht, maar is nog steeds onevenredig hoog. 'Diversiteit' is daarom een specifiek aandachtspunt in het taalbeleid van FLOT en wordt om die reden expliciet benoemd in de titel van dit lectoraat. We gaan ervanuit dat al onze studenten moeten worden opgeleid om straks in 'superdiverse' scholen te werken en om daar bij te dragen aan onderwijs waarin elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond en talenten, gelijke kansen krijgt om zich te ontwikkelen. Daarvoor is het nodig dat studenten erkennen dat diversiteit bestaat en er voor open staan, en dat ze de verantwoordelijkheid die die diversiteit meebrengt voor leraren, kennen en willen opnemen (Goosen en Vermeiren, z.j., Hoffman, 2013). In deze nog relatief 'witte' omgeving hebben we daarbij studenten met een bi-culturele achtergrond hard nodig. Met hun specifieke kennis en ervaringen kunnen ze bijdragen aan de vorming van hun autochtone medestudenten. Bovendien kunnen zij als ze straks zijn afgestudeerd een bijzondere rol spelen in de hier doorgaans nog erg homogeen samengestelde docententeams en als rolmodel fungeren voor kinderen met een vergelijkbare achtergrond (Vollaard en Olie, z.j.). Het lectoraat staat voor de opdracht om te helpen voorkomen dat talentvolle en gemotiveerde studenten met een multiculturele en meertalige identiteit voor het onderwijs verloren gaan doordat ze er niet in slagen het hoge taalvaardigheidsniveau in het Nederlands te bereiken dat ze nodig hebben om een goede docent te worden.

2.3 De opzet van het lectoraat

Toen in 2001 de eerste lectoraten werden ingericht, werd dat door sommigen wat kritisch gadeslagen. Hadden hogescholen echt de ambitie om wetenschappelijk onderzoek te gaan doen? Paginagrote advertenties in de dagbladen waarmee hogescholen - Fontys voorop - promovendi en aio's gingen werven, droegen bij aan een beeld van hogescholen die, zoals sommigen het wat badinerend uitdrukten, 'universiteitje gingen spelen'. Sommige lectoren deden er nog een schepje bovenop door zichzelf neer te zetten als 'praktijkprofessoren' die in het hbo werden aangesteld om in de praktijk te toetsen of alles wat er in universiteiten werd bedacht, wel klopte ('Kinderen vetmesten is mishandeling', *AD*, 1 juni 2007). In de 15 jaar dat er inmiddels lectoraten bestaan, is de visie op de inhoud en functie van lectoraten sterk ontwikkeld. Binnen Fontys wordt die visie kernachtig weergegeven in de notitie waarin de Raad van Bestuur de kaders schetst van het onderzoeksbeleid in de periode 2011-2015. Lectoraten hebben daar een spilfunctie in.

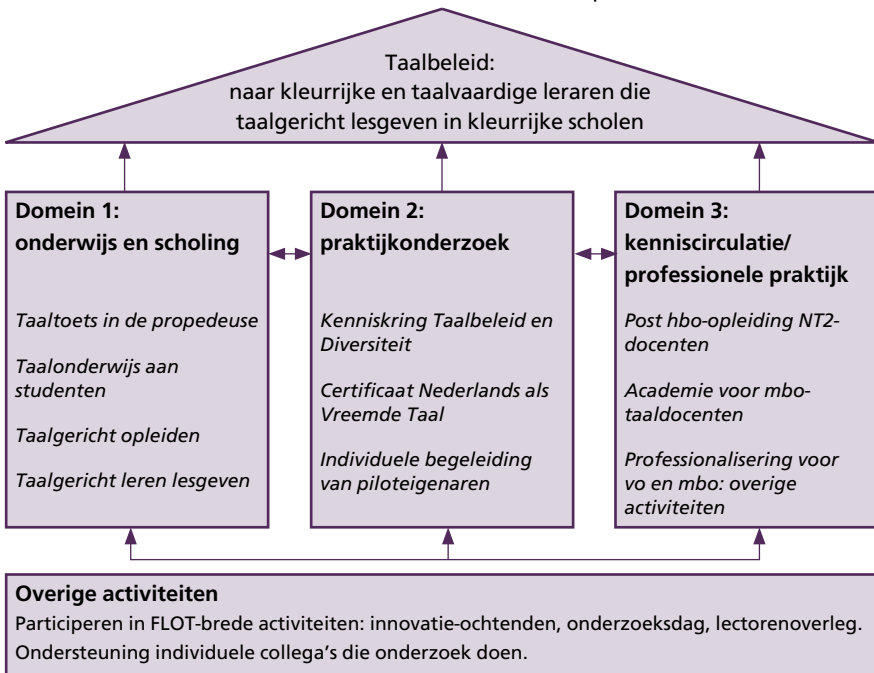


Figuur 1
Onderzoeksbeleid volgens Fontys

De titel van de notitie, 'Praktijkgericht onderzoek voor innovatief beroepsonderwijs', is veelzeggend. In de eerste regels wordt de kern van het onderzoeksbeleid van Fontys al helder neergezet: de onderzoeksagenda van Fontys is een integraal onderdeel van de kwaliteitsagenda voor ons *onderwijs*. Al het onderzoek dat binnen Fontys wordt uitgevoerd, is direct gericht op de vernieuwing en verbetering van het curriculum. Studenten in het hbo worden nog steeds niet opgeleid tot onderzoekers - daar

hebben we universiteiten voor - maar tot 'reflective practitioners', dat wil zeggen tot 'professionals die beschikken over vaardigheden om na te gaan of hun werk werkt, om kennis te verwerven, nieuwe kennis te ontwikkelen en kennis te verspreiden in hun beroepsuitoefening' (Fontys, 2011, p. 3). Lectoraten zijn de spil in het geschetste, praktijkgerichte onderzoeksbeleid. Elke instituut heeft minstens één lectoraat met een lector die leiding geeft aan de onderzoeksactiviteiten van het instituut en die de opdracht heeft studenten en docenten bij dat onderzoek te betrekken.

Het lectoraat taalbeleid en diversiteit sluit aan bij het onderzoeksbeleid van Fontys door zich te ontwikkelen tot een 'expertisecentrum' waarin de kennis die bij FLOT en de samenwerkingspartners aanwezig is over taalonderwijs en taalgericht vakonderwijs bij elkaar komt. Studenten, opleiders en scholen werken samen aan de opdracht van het lectoraat, delen hun kennis en doen onderzoek naar voor het taalbeleid van FLOT relevante thema's. Om die ambitie waar te maken, hebben we ervoor gekozen alle activiteiten onder te brengen onder een nieuwe, en naar we hopen aansprekende titel: de 'FLOT Taalwerkplaats'. Figuur 2 geeft een beeld van de opzet van het lectoraat taalbeleid en diversiteit, en daarmee de basis van ons werkplan.



Figuur 2

Het lectoraat Taalbeleid en diversiteit/de FLOT Taalwerkplaats

2.4 Het werkplan

Het werkplan van het lectoraat rust op drie pijlers.

De eerste pijler bestaat uit onderwijs en scholing. In dit domein horen de voor alle studenten verplichte taaltoets in de propedeuse, het taalonderwijs dat Annette Hurkmans samen met Henk Naaijken en Annemarie van den Berg verzorgt voor studenten en de activiteiten die moeten bevorderen dat alle studenten competent worden om taalgericht les te geven. Bij die laatste taak wordt nauw samengewerkt met collega's van de vakgroep Nederlands, in de allereerste plaats met Mariette van Dam-Helmig. Het is vooral haar verdienste dat niet alleen studenten Nederlands bij FLOT kennis verwerven over de uitgangspunten van taalgericht vakonderwijs, maar dat ook de studenten in alle andere opleidingen kennis maken met dit principe en het didactisch repertoire dat daarbij hoort.

Praktijkonderzoek vormt de tweede pijler van het lectoraat. Het betreft hier in de eerste plaats het onderzoek van de leden van de kenniskring van het lectoraat: Lindy Brekelmans, Dorien Doornebos, Esther Hol, Annette Hurkmans en Petra Poelmans. Verder vallen onder deze noemer het project Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (www.cnvt.org) en de bijdragen vanuit het lectoraat aan praktijkonderzoek van collega's die géén lid zijn van de kenniskring.

De derde en laatste pijler van het werkplan is kenniscirculatie/professionele praktijk. Ons uitgangspunt is dat het professionaliseren van bevoegde docenten een kerntaak van lerarenopleidingen is, die óók bijdraagt aan de kwaliteit van de initiële opleiding en de professionalisering van opleiders. Met Christel Kuijpers als drijvende kracht verzorgt het lectoraat een breed scala aan professionaliseringactiviteiten en advieswerk op het terrein van taalbeleid en taalonderwijs in vo en mbo. De 'Academie voor mbo-taaldocenten' staat daarbij model voor wat het lectoraat voor ogen staat als het gaat om de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. De vakgroep Nederlands van FLOT en het lectoraat werken in dit project samen met het Koning Willem I College, ROC Tilburg en ROC Ter AA aan de professionalisering van taaldocenten in deze drie roc's. De samenwerking is op alle niveaus geborgd: er is een stuurgroep en een werkgroep waarin de vier betrokken instellingen op gelijk niveau zijn vertegenwoordigd en het aanbod wordt steeds in duo's van een bekwame docent uit een roc en een lerarenopleider ontwikkeld en uitgevoerd. Op die manier leren niet alleen de deelnemende roc-docenten van het scholingsaanbod, maar ook de betrokken lerarenopleiders. Onderzoek maakt op twee manieren deel uit van het werkplan van de academie: de partners onderzoeken samen of de samenwerking 'werkt' en praktijkonderzoek is een onderdeel van het aanbod.

2.5 De onderzoeksvragen

Onderzoek hoort bij de praktijk van leraren. Leraren en lerarenopleiders doen onderzoek naar hun eigen praktijk om de kwaliteit van hun handelen te onderbouwen, te evalueren en te verbeteren. Studenten leren tijdens de lerarenopleiding hoe ze door middel van praktijkonderzoek een kritische houding ten opzichte van hun onderwijspraktijk kunnen ontwikkelen. Op die manier werken (aanstaande) leraren en lerarenopleiders gedurende hun hele onderwijsloopbaan systematisch aan het verbeteren van die praktijk.

In het werkplan van dit lectoraat staan vier onderzoeksvragen centraal die direct voortkomen uit de opdracht van dit lectoraat:

1. Hoe taalvaardig moet een startbekwame leraar zijn?
 2. Hoe kunnen we de taalvaardigheid van studenten en leraren valide en betrouwbaar beoordelen?
 3. Hoe begeleiden we de taalontwikkeling van studenten?
 4. Hoe leiden we studenten op tot taalgerichte docenten?
- De rest van deze rede ga ik wat dieper in op deze vragen, en op de manier waarop we daar door middel van praktijkonderzoek antwoorden op proberen te vinden.

3 Hoe taalvaardig moet een startbekwame leraar zijn?

Het opleiden van leraren begint, net als elke andere vorm van onderwijs, bij het vaststellen van doelen (De Corte, Lagerweij en Geerligts, 1981). Om doelen voor taalonderwijs te formuleren, zul je op twee vragen antwoord moeten geven: *wat* moeten studenten met de taal kunnen doen? En: *hoe goed* moeten ze dat kunnen? Er zitten, met andere woorden, twee dimensies aan taaldoelen: een 'kwantitatieve' en een 'kwalitatieve'. De kwalitatieve dimensie heeft betrekking op de linguïstische, 'vormelijke' kenmerken van de taal: de klanken, woordvormen, zinsbouw en tekstopbouw. Bij kwantitatieve dimensie gaat het meer om de inhoud van het taalgebruik: over welke onderwerpen kan een taalgebruiker communiceren? In welke contexten (Meijer en Noijons, 2006)?

Voor de lerarenopleidingen ligt het *wat* van de taaldoelen vast in de Wet op de beroepen in het onderwijs en de aan die wet gekoppelde bekwaamheidseisen (www.onderwijscooperatie.nl). Daarin zijn aan de hand van de verschillende rollen die leraren kunnen hebben, in totaal zeven bekwaamheidseisen beschreven waar een docent aan moet voldoen. Deze 'SBL-competenties' laten zich, net als de daarvan door de gezamenlijke lerarenopleidingen van Fontys afgeleide 'Competentiekaarten' (Fontys Lerarenopleidingen vo/bve, 2011), lezen als een breed overzicht van de 'taaltaken' waar aankomende docenten voor moeten worden toegerust. Zo moet een docent om 'interpersoonlijk competent' te zijn 'contact (maken) met de kinderen en ervoor zorgen dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen'. En om 'vakinhoudelijk en didactisch competent' te zijn, moeten ze 'leerlingen/deelnemers in hun leerproces kunnen begeleiden door reflectiegesprekken met hen te voeren zodat de leerlingen/deelnemers in staat zijn om zelf leervragen te formuleren en het eigen leerproces te sturen'. Zo'n beschrijving van *wat* iemand allemaal met taal moet kunnen doen, zegt nog niet alles over *hoe* hij dat moet doen. Mag de leerling tijdens zo'n reflectiegesprek kunnen horen dat een docent uit Zuid-Limburg afkomstig is? Is zo'n accent misschien een kwaliteit als het gaat om leerlingen die een dialect als moedertaal hebben? Moet een docent elke leerling kunnen verstaan, ook als de spraak van die leerling sterk gekleurd is door een regionaal accent? Is het wél erg als een leerling tijdens een onderwijsleergesprek weleens om herhaling of verduidelijking moet vragen omdat hij zijn docent niet meteen verstaat? Mag een docent af en toe lidwoorden door elkaar haspelen? Hoe erg is het als een docent zegt dat hij 'zich ergens aan

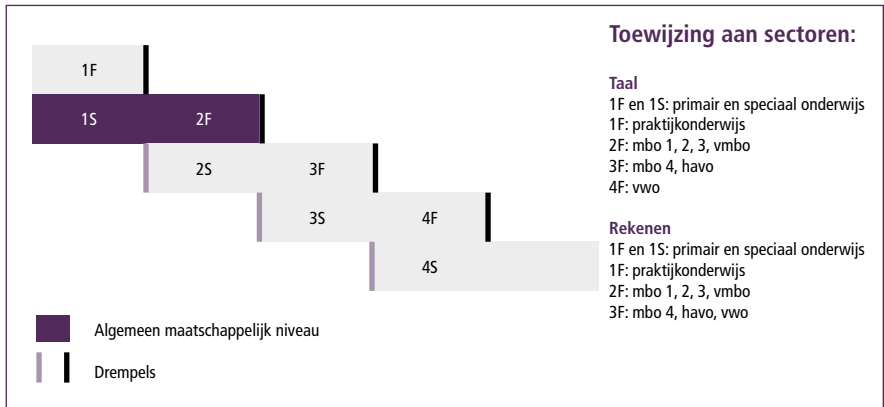
heeft geïrriteerd'? Zijn een paar spelfouten in de notulen van het sectieoverleg gepermitteerd? Moet een docent wiskunde de taalfouten in het profielwerkstuk van zijn leerlingen kunnen aanwijzen? En ze ook nog van betekenisvolle feedback kunnen voorzien?

Op het eerste gezicht lijken het misschien vragen naar de bekende weg. Docenten moeten 'gewoon' uitstekend Nederlands beheersen en een voorbeeld voor hun leerlingen zijn. Voor een wat preciezere indicatie van het niveau waarop startbekwame docenten al die in de SBL-competenties beschreven taaltaken moeten kunnen uitvoeren, kunnen we terecht bij de Generieke Kennisbasis (Romkes, 2011). De Generieke Kennisbasis bevat de afspraken die de gezamenlijke lerarenopleidingen met elkaar hebben gemaakt omtrent de kennis waarover startbekwame docenten minimaal moeten beschikken. In het hoofdstuk over 'Didactiek en leren' vinden we de taaleisen terug: 'De startbekwame docent is taalvaardig op niveau 4F van het referentiekader taal' (Romkes, 2011, p. 28). Natuurlijk kun je erover discussiëren of eisen die gesteld moeten worden aan iets wat zo expliciet betrekking heeft op een *vaardigheid* thuishoort in een *kennisbasis*. Die vraag blijkt als we ons realiseren dat de bij de kennisbasis horende landelijke toetsen inderdaad wél kennis over taal kunnen operationaliseren maar geen vaardigheden in het gebruik ervan, minder flauw dan hij op het eerste gezicht misschien lijkt. Het blijft echter een feit dat de Generieke Kennisbasis ook op dit punt een enorme verworvenheid is. Het is goed dat er landelijk heldere afspraken zijn gemaakt over de eisen die gesteld moeten worden aan het niveau waarop aankomende leraren hun allerbelangrijkste leermiddel, taal, moeten beheersen. Dat is goed voor de kwaliteit van onze opleidingen en goed voor de beeldvorming daarover. Als opleiders én als studenten weten we daarmee wat ons te doen staat. Hoewel, in de praktijk blijken de eisen en grenzen toch een stuk minder duidelijk dan ze op het eerste gezicht lijken. Er blijven nog wat vragen over. Voordat ik daarop inga, vat ik eerst de hoofdpunten van het referentiekader taal samen.

3.1 Niveau 4F van het Referentiekader Taal

De Generieke Kennisbasis verwijst met de niveau-aanduiding '4F' naar de standaard voor de taal- en rekenniveaus die de overheid in augustus 2010 wettelijk heeft vastgelegd. De aanleiding voor de invoering van het 'Referentiekader taal en rekenen' waren de zorgen van opeenvolgende kabinetten over het taalvaardigheidsniveau waarmee studenten de pabo binnenkwamen, gecombineerd met de uitkomsten van internationaal onderzoek waaruit naar voren was gekomen dat de taal- en rekenniveaus van Nederlandse leerlingen achteruit zouden zijn

gegaan. In de wet vastgelegde afspraken over de taal- en rekenvaardigheden die leerlingen bij de overgang van de ene vorm van onderwijs naar de volgende moeten beheersen, vormden de eerste stap in een serie van ‘ferme en gerichte’ acties om de basisvaardigheden van leerlingen te verbeteren (OCW, 2008).



Figuur 3
 Het referentiekader taal (Expertgroep, 2009: p. 9)

Figuur 3 geeft een beeld van de opbouw van het referentiekader taal. De door de minister ingestelde Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen - de commissie Meijerink - heeft voor vier overgangsmomenten in ons onderwijssysteem beschreven wat leerlingen moeten kennen en kunnen in het Nederlands: het eind van het po, het eind van het vmbo, het eind van mbo-4 en havo en het eind van het vwo. Daarbij is een vast stramien gehanteerd. Op elk overgangsniveau, van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs tot en met de uitstroom naar de arbeidsmarkt of instroom in het hoger onderwijs, heeft de expertgroep een ‘fundamenteel niveau’ beschreven dat voor 75% van de leerlingen haalbaar moet zijn. Voor de andere, beste, 25% van de leerlingen geldt de beschrijving van het volgende overgangsmoment als het ‘streefniveau’.

Het Referentiekader onderscheidt op elk niveau vier ‘domeinen’:

1. Mondelinge taalvaardigheid, met de drie subdomeinen gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid.
2. Leesvaardigheid, met de twee subdomeinen lezen van zakelijke teksten respectievelijk lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten.
3. Schrijfvaardigheid, met de subdomeinen creatieve teksten en zakelijke teksten.
4. Begrippenlijst en taalverzorging.

Op niveau 1, 2 en 3 worden de vereiste vaardigheden beschreven in termen van ‘taken’, ‘tekstkenmerken’ en ‘kenmerken van de taakuitvoering’. Ter illustratie volgt hier de beschrijving van de taak ‘Verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen’ uit het subdomein ‘zakelijke teksten’ van het domein ‘schrijfvaardigheid’ op niveau 4F, dat wil zeggen het eindniveau van het vwo en, volgens de Generieke Kennisbasis, van de lerarenopleiding.

Tabel 1

De taak ‘verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen’ op niveau 4F van het Referentiekader Taal (Expertgroep, 2009: p. 15-16)

Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante opmerkelijke punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verscheidene bronnen. Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter waarin verbanden worden gelegd tussen afzonderlijke onderwerpen. Kan in een betoog standpunten vrij uitvoerig uitwerken en ondersteunen met ondergeschikte punten, redenen en relevante voorbeelden. Kan lange complexe teksten samenvatten.	
Samenhang	Geeft een complexe gedachtegang goed en helder weer. Geeft duidelijk aan wat de hoofdzaken zijn en wat ondersteunend is in het betoog. Geeft relevante argumenten en argumenten die niet relevant zijn voor het betoog inzichtelijk weer. Verwijzingen in de tekst zijn correct. Lange, meervoudig samengestelde zinnen zijn goed te begrijpen.
Afstemming op het doel	Zoals bij 3F: Kan verschillende schrijfdoelen hanteren en in een tekst combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten. Kan opbouw van de tekst aan het doel van de tekst aanpassen.
Afstemming op het publiek	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bv. instanties, media). Kan verschillende registers hanteren en heeft geen moeite om register aan te passen aan de situatie en het publiek. Kan schrijven in een persoonlijke stijl die past bij een beoogde lezer.
Woordgebruik en woordenschat	Er zijn geen merkbare beperkingen in het woordgebruik. Het woordgebruik is rijk en zeer gevarieerd.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/Taalverzorging. Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam.
Leesbaarheid	Lay-out, paragraafindeling zijn bewust en consequent toegepast om het begrip bij de lezer te ondersteunen.

Domein 4 van het referentiekader taal, ‘Begrippenlijst en taalverzorging’, zit anders in elkaar. Hier vinden we een lijst met begrippen die docenten en leerlingen nodig hebben om te praten over taal en taalverschijnselen (zoals aanhalingsteken, bijzin, argument) en een overzicht van regels die beheerst moeten. Bij de regels gaat het uiteraard om de werkwoordspelling maar ook om, bijvoorbeeld, de regel over het al of niet gebruik van de tussen-n in samengestelde woorden.

3.2 Wat betekent ‘4F’ voor leraren?

Een van de eerste dingen waar je tegenaan loopt als je met het referentiekader taal aan de slag gaat in een opleiding die ‘kleurrijke leraren wil opleiden, voor kleurrijke scholen’, is dat er op geen enkele manier rekening wordt gehouden met meertaligheid of met verschillende taalachtergronden van leerlingen en taalgebruikers. ‘Taal’ betekent hier ‘Nederlands’ of, beter, ‘Nederlandse standaardtaal’. Er is voor elke overgang in het onderwijsstelsel één drempelniveau beschreven voor de beheersing van het Nederlands en die beschrijving geldt voor elke leerling ongeacht zijn of haar taalachtergrond.

Doordat er bij de ontwikkeling van het referentiekader is uitgegaan van de beschrijvingen in het Raamwerk Nederlands - een referentiekader dat in 2007 is verschenen, óók in opdracht van het Ministerie van OCW (Bohennn, Jansen, Kuijpers, Thijssen, Schot en Stockmann, 2007) - is er gelukkig wel sprake van een duidelijke parallelle met het andere, al veel langer bestaande, in Europees verband ontwikkelde, Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen, het ERK (Council of Europe, 2001). Dat ERK lag immers aan de basis van het Raamwerk Nederlands. Tabel 2 zet de drie referentiekaders op een rij.

Tabel 2

Drie referentiekaders naast elkaar (bron: Litjens, Kuijpers, Wijers en Jonker, 2010)

Niveauvergelijking Referentiekader Taal, Raamwerk Nederlands en ERK						
Referentiekader Taal		F1	F2	F3	F4	
Raamwerk Nederlands	A1	A2	B1	B2	C1	
Europees Referentiekader Moderne Vreemde Talen	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Op zich valt er veel te zeggen voor het besluit van de Expertgroep om te kiezen voor een ‘monolinguale’ insteek en om één referentiekader te ontwikkelen dat voor alle leerlingen en alle onderwijstypen geldt. De commissie had immers de opdracht om

‘de basiskennis en de basisvaardigheden te beschrijven die nodig zijn om met succes het onderwijs te doorlopen, te starten met einde basisonderwijs, en te eindigen met einde voortgezet onderwijs’ (Expertgroep, 2008, p. 5). Het is niet verstandig om bij het beschrijven van streefdoelen op voorhand onderscheid te maken tussen leerlingen en studenten met verschillende achtergronden. Integendeel. De risico’s van te veel differentiëren zijn onder de noemer van ‘Pygmalioneffecten’ of ‘selffulfilling prophecies’ genoegzaam bekend.

Het ‘eentalige’ uitgangspunt levert echter wel problemen op als de beschrijvingen niet alleen worden gehanteerd als ‘piketpalen’ of ‘ijkpunten’ bij het beschrijven van onderwijsdoelen, maar óók als basis bij het ontwikkelen van toetsen die moeten meten in hoeverre individuele leerlingen aan de beschreven kenmerken voldoen. Iedere docent en elke opleider die ervaring heeft met groepen waarin autochtone havo- en mbo-abituriënten zitten naast meertalige studenten die tot het hbo zijn toegelaten op grond van een staatsexamendiploma NT2 volgens programma II of een CNaVT-certificaat op dat niveau, zal de verschillen tussen B2 en 3F kunnen beschrijven. Het gaat om verschillen die relevant zijn voor het onderwijs én voor de eisen die, zeker in de propedeuse, aan één- en meertalige studenten kunnen worden gesteld. Wanneer de ‘3F-eis’ in de propedeuse en de ‘4F-eis’ bij het afstuderen voor alle studenten letterlijk en op dezelfde manier zouden worden toegepast, zonder rekening te houden met de taalachtergrond van de betrokken studenten, dan zou waarschijnlijk slechts een zeer klein percentage van de meertalige studenten - degenen die het volgens taalkundigen nagenoeg onhaalbare niveau van de native speaker behalen - de propedeuse en later de eindstreep halen. Daarmee zouden naar mijn vaste overtuiging veel ambitie en talent voor het Nederlandse onderwijs verloren gaan. Ik ben in elk geval bang dat we dan Máxima Zorreguieta ten tijde van haar verlovings met de kroonprins niet hadden mogen toelaten tot de lerarenopleiding Spaans of economie, en dat haar Nederlands nog steeds niet voldoet aan de eisen die we formeel moeten stellen aan het Nederlands van startbekwame tweedegraads docenten. Het is goed genoeg om koningin te zijn en om in het tijdschrift *Onze Taal* een - mijns inziens zeer verdiende - 9,5 te krijgen van emeritus hoogleraar Nederlands als tweede taal, professor René Appel (Appel, 2013). Maar 4F? Ik dacht het niet.

Dat brengt me op een tweede vraag waar we in de praktijk tegenaan lopen: is het nodig en verantwoord om aan elke docent en ten behoeve van elk vak dezelfde eisen te stellen aan de manier waarop de in de Generieke Kennisbasis beschreven taken worden uitgevoerd? Moet het Nederlands van een native speaker van het Engels die bij ons wordt opgeleid tot docent Engels, echt aan dezelfde hoge vormeisen voldoen als het Nederlands van haar van huis uit Nederlandstalige medestudent

en toekomstige collega? Zou hier 3F, of nog liever B2, niet volstaan? Zou de méérwaarde van een native speaker in het vreemdetalenonderwijs niet opwegen tegen een wat lager niveau in het Nederlands? Of geldt dat alleen op tweetalige scholen waar de helft van het curriculum in het Engels wordt onderwezen (De Graaff, 2013a, 2013b)? Moet het Nederlands van een Antilliaanse student die wiskundeleraar wil worden aan dezelfde eisen voldoen als het Nederlands van de Antilliaanse student die Spaans gaat doceren? En als we zouden mogen differentiëren, zouden we dat dan voor alle vaardigheden op dezelfde manier moeten doen? Of zouden we kunnen afspreken dat de receptieve vaardigheden aan de hoogste eisen moeten voldoen maar dat het mondelinge taalgebruik gekleurd mag zijn door een accent en typische taalontwikkelingskenmerken, en erop kunnen vertrouwen dat de betrokken docenten hun schrijfwerk goed voorbereiden en waar nodig laten controleren voordat ze het naar ouders of de inspectie sturen? En mogen we dat ook afspreken met die getalenteerde student die aan dyslexie lijdt en die zo gemotiveerd is om leraar te worden?

Vragen bij de noodzaak en de haalbaarheid van het door de Generieke Kennisbasis voorgeschreven eindniveau 4F, beperken zich niet tot studenten met een niet-Nederlandstalige achtergrond of dyslexie. De kwestie wordt veel ingewikkelder wanneer we ons rekenschap geven van de verschillen die samenhangen met de vooropleiding van studenten en de daarmee samenhangende verschillen in cognitief niveau. De vier drempelniveaus die in het referentiekader worden beschreven, onderscheiden zich niet alléén door ‘linguïstische’ kenmerken van elkaar, maar ook en vooral door meer ‘cognitieve verschillen’, of beter, door verschillen in de cognitieve eisen die de beschreven taaltaken op verschillende niveaus stellen. Het onderscheid tussen niveau 3F en 4F wordt zelfs nagenoeg helemaal door die ‘cognitieve’ verschillen bepaald. Ter illustratie volgen in tabel 3 de algemene omschrijvingen op niveau 3F en 4F van de taak ‘luisteren’ in het domein ‘mondelinge vaardigheden’:

Tabel 3

Luistervaardigheid op niveau 3F en 4F van het referentie kader (Expertgroep, 2009).

3F	Kan luisteren naar een variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps) opleiding en van maatschappelijke aard.
4F	Kan luisteren naar een grote variatie aan, ook complexe, teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, die ook abstracte thema's kunnen behandelen.

Ook onder de tekstkenmerken, taken en kenmerken van de taakuitvoering bij de vaardigheid 'luisteren' vinden we nauwelijks of geen onderscheidende kenmerken die direct en alleen betrekking hebben op de linguïstische kenmerken van de taal. Misschien dat 'zonder moeite' in de taak 'Kan de meeste voordrachten, discussies en debatten zonder moeite begrijpen' nog verwijst naar een verschil in de mate waarin taalgebruikers hun vaardigheden hebben 'geautomatiseerd', maar voor het overige hebben alle beschreven verschillen tussen lezen en luisteren op de hoogste twee niveaus vooral betrekking op de breedte, de moeilijkheid en het abstractieniveau van de *inhoud* en de *context* van de taken en niet zozeer op de *vorm* ervan. Voor de productieve vaardigheden geldt hetzelfde. Tabel 4 geeft ter illustratie de beschrijvingen van het linguïstische kenmerk 'vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing' op niveau 3F en 4F.

Tabel 4

Gespreksvaardigheid op niveau 3F en 4F van het referentiekader (Expertgroep, 2009, p. 12).

3F	Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Incidentele vergissingen, niet-stelselmatische fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen voorkomen, maar zijn zeldzaam en worden meestal direct verbeterd.
4F	Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken. Slechts een begripsmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen. Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel hersteld.

Daarmee dringt zich een nieuwe vraag op: is het niveau 4F dat in het referentiekader taal wordt beschreven als het eindniveau van het vwo eigenlijk wel een 'taalniveau' en vooral, is dat niveau haálbaar voor elke gemotiveerde student die vanuit mbo-4 en havo-5 doorstroomt naar het hoger onderwijs en die in de propedeuse aantoonst dat hij niveau 3F beheerst?

Wat betreft de linguïstische kenmerken en de beheersing van regels en begrippen, hoeven we ons over het antwoord op die vraag niet veel zorgen te maken: op die punten zijn er volgens het referentiekader nauwelijks of geen verschillen meer tussen 3F en 4F. In feite worden leerlingen geacht die kenmerken al op niveau 2F te beheersen. Het referentiekader gaat ervan uit dat beheersing van niveau 2F betekent dat leerlingen de regels en de begrippen die noodzakelijk zijn voor correct taalgebruik beheersen. Vanaf niveau 2F is het voor wat betreft die linguïstische aspecten van het taalgebruik vooral een kwestie van goed onderhoud en van toepassen in taken die cognitief steeds meer eisen gaan stellen.

Dat onderhoud heeft gedurende de laatste jaren misschien te wensen over gelaten, onder invloed van alle aandacht voor functioneel taalgebruik en competentiegericht onderwijs, maar het kan met relatief weinig moeite weer ingehaald worden. Dat laten bijvoorbeeld de uitkomsten van de verplichte spellingtoets in de propedeuse van FLOT zien. Die toets bestaat uit een doorlopende tekst waarin studenten 25 werkwoorden moeten vervoegen en correct spellen. Om te slagen moeten studenten minimaal 22 opgaven (85%) goed beantwoorden. De eerste afname van deze toets leidt ieder jaar opnieuw tot een groot aantal onvoldoendes: het slagingspercentage varieert tussen de 20 en de 30%. Dat er sprake is van gebrekkig onderhoud dat relatief makkelijk is in te halen, blijkt bij de herkansingen. Aan het eind van het jaar, na 2 herkansingsmogelijkheden, is het uiteindelijke slagingspercentage gestegen naar circa 95%. Sommige studenten hebben daarvoor deelgenomen aan de spellingwerkgroepen die collega Henk Naaijens met veel succes en plezier verzorgt, maar voor de meerderheid geldt dat het eerste debacle genoeg is geweest om zichzelf te verdiepen in de regels en om daarna te slagen.

We maken ons in de Taalwerkplaats van FLOT dan ook niet héél veel zorgen over de opdracht om onze studenten op te leiden naar de linguïstische kenmerken van 4F. De invoering van het referentiekader taal zal er vast en zeker toe bijdragen dat studenten die hun vooropleiding in Nederland hebben genoten en die de opleiding instromen met niveau 3F, ook de 'vorm'-kenmerken van 4F beheersen, en anders zal het de meeste studenten weinig moeite kosten om ze (weer) op peil te brengen. Voor meertalige studenten die hun vooropleiding in Caribisch Nederland of buiten Nederland hebben gevolgd, geldt dat doorgaans niet. Voor hen zal 4F, het taalvaardigheidsniveau dat moedertaalsprekers aan het einde van het vwo hebben bereikt, in heel veel gevallen een onhaalbare eis zijn. Zolang we rekening mogen houden met verschillen en ons bij het opleiden van deze studenten mogen blijven richten op de omschrijvingen van het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen, zullen de linguïstische kenmerken van C1 en in elk geval die van B2 in de meeste gevallen echter ook wel haalbaar zijn.

Over de haalbaarheid van die andere, kwantitatieve, dimensie van niveau 4F hebben we meer vragen. Zijn wij in het hbo echt bij machte om, samen met het voorafgaande voortgezet onderwijs en mbo, elke ijverige en gemotiveerde leerling die met een vmbo-advies de basisschool heeft verlaten, naar het brede taalvaardigheidsniveau, ergo het cognitieve niveau van een vwo-abituriënt te brengen? Het referentiekader taal roept op dit punt vragen op die vergelijkbaar zijn met de vragen die gesteld worden bij het ERK, de Europese standaard voor taalvaardigheid in moderne vreemde talen (Hulstijn, 2007, Hulstijn, 2011, Janssen-van Dielen, 2006). Dáárvoor

geldt dat wetenschappers het er inmiddels over eens zijn dat de hoogste niveaus alleen haalbaar zijn voor hoogopgeleide taalleerders en ook onbereikbaar zijn voor moedertaalsprekers die niet hoogopgeleid zijn. Naar verluidt heeft professor Van Ek, één van de wetenschappers die aan de wieg van het Europese Raamwerk stond, weleens gezegd dat niveau C2 voor hem onbereikbaar was, zowel in het Engels als in zijn moedertaal, het Nederlands (mondelinge mededeling, prof. J.H.A.L. de Jong).

3.3 Het werkplan van het lectoraat

Bovenstaande vragen naar de eisen die we moeten stellen aan de taalvaardigheid van onze studenten, staan centraal in de Taalwerkplaats en in het onderzoek van de leden van de kenniskring. We hebben niet de illusie dat we al die vragen tijdens de looptijd van dit lectoraat kunnen beantwoorden. Ik hoop wel dat we met de onderzoeken van Lindy Brekelmans (interculturele communicatie), Dorien Doornebos (de taal van onderzoek), Esther Hol (argumentatievaardigheden) en Petra Poelmans (attitudes ten opzichte van meertaligheid) een zinvolle bijdrage gaan leveren aan het debat. Ook ons onderzoek naar de manier waarop we de taalvaardigheid van onze studenten valide en betrouwbaar kunnen beoordelen, heeft betrekking op deze vragen. Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

4. Hoe kunnen we taalvaardigheid valide en betrouwbaar beoordelen?

4.1 Een smalle visie op taal?

De invoering van de referentiekaders taal en rekenen is ontegenzeggelijk een goede zet geweest. De effecten van de referentieniveaus en vooral de daaraan gekoppelde maatregelen - de invoering van centrale examens voorop - zijn een paar jaar later al in het hele onderwijsstelsel, van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs, zichtbaar. De 'basisvaardigheden' staan in alle scholen en in elke sector van het onderwijs in het centrum van de belangstelling. Het vak Nederlands is terug op de roosters van mbo-opleidingen, ondersteuningsinstellingen ontwikkelen hulpmiddelen voor scholen en organiseren scholingsaanbod, gemeentes stimuleren en ondersteunen scholen bij het ontwikkelen van taalbeleid en uitgevers komen met nieuwe leermiddelen (www.taalenrekenen.nl).

De effecten van de invoering van de referentiekaders taal en rekenen zijn voor de Onderwijsraad een reden geweest om een waarschuwing te geven. In haar advies 'Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. De stand van educatief Nederland 2013' (Onderwijsraad, 2013) waarschuwt de raad dat de aandacht te eenzijdig gericht lijkt te worden op meetbare doelen, en dan in het bijzonder op de prestaties in taal en rekenen. Daardoor zou er te weinig aandacht zijn voor de rest van het vakkenaanbod, voor algemene vorming en voor beroepspraktijkvorming. Bovendien zou al die aandacht voor basisvaardigheden, doelen en toetsen frustrerend zijn voor de leerlingen die niet goed presteren in die basisvaardigheden. Het zou er volgens de raad zelfs toe kunnen leiden dat sociale verschillen in het onderwijs weer groter worden. De Onderwijsraad schaart zich hiermee aan de zijde van degenen die al eerder waarschuwden voor de gevolgen van al die aandacht voor meten en weten (bijv. Biesta, 2012).

Ik denk dat die zorgen ook als het om de visie op taal en taalonderwijs gaat, terecht zijn. In de Taalwerkplaats krijgen we regelmatig te maken met vragen en beweringen die wijzen op een verkeerde, namelijk te smalle, interpretatie van de drempelniveaus. Ik noem twee voorbeelden.

We worden in de Taalwerkplaats met enige regelmaat benaderd door scholen en schoolleiders die vragen hebben over de taalvaardigheid van hun docenten. Vooral in het vmbo en het mbo zouden docenten werkzaam zijn die zelf het drempelniveau

2F niet beheersen. We hebben tot nu toe geen nader onderzoek gedaan naar de taalvaardigheid van de betrokken docenten. Ik neem echter aan dat het hier gaat om leraren die de ‘kwalitatieve dimensie’, dat wil zeggen de linguïstische aspecten van hun taalvaardigheid verwaarloosd hebben en die daardoor te vaak spelfouten maken, kromme zinnen schrijven of uitdrukkingen verkeerd gebruiken. Ik kan me in elk geval niet voorstellen dat Nederland in internationale onderzoeken naar de kwaliteit van ons onderwijs en het niveau van onze leerlingen stelselmatig in de top 10 belandt terwijl een deel van het onderwijs wordt verzorgd door docenten die zelf zelfs het taalniveau niet beheersen dat bereikt moet worden in laagste vorm van voortgezet onderwijs. Dat zou immers betekenen dat het gaat om docenten die onvoldoende taalvaardig zijn om in het maatschappelijk verkeer te functioneren. Docenten die te weinig Nederlands beheersen om een eenvoudig gesprek te kunnen voeren over alledaagse onderwerpen en die een goed geschreven krantenbericht over een bekend onderwerp of een instructie bij een nieuw aangeschaft apparaat niet kunnen lezen. Ik wil niet beweren dat er géén docenten bestaan die hun taalvaardigheid zouden kunnen en moeten verbeteren - ik ken zelfs lerarenopleiders voor wie dat geldt -, maar de beweringen over ‘nog geen niveau 2F’ lijken me toch vooral bewijzen van een te beperkte visie op taal aan de kant van degenen die die beweringen doen.

In die categorie ‘misverstanden over het referentiekader taal’ plaats ik ook de verhalen van scholen, organisaties en docenten die beweren dat een intensieve zomercursus van 2 of 3 weken zou volstaan om leerlingen van niveau 1F naar 2F of van 2F naar 3F te brengen. In drie weken van eind basisschool naar eind vmbo? Ook hier gaat het waarschijnlijk om slechts één aspect van taalontwikkeling: de beheersing van regels en taalkundige begrippen. Nuttig en belangrijk, maar niet voldoende om van een complete niveaustap in taalvaardigheid te spreken.

Het zijn volgens mij niet het referentiekader zelf of de samenstellers daarvan die de aanleiding geven tot dit soort verkeerde interpretaties en misleidende beloftes (Van den Bergh, 2009, Robben, 2008). Het is, en daar heeft de Onderwijsraad óók als het om taalonderwijs gaat een belangrijk punt, wél een direct gevolg van alle aandacht voor toetsen en centrale examens die met de invoering van dat referentiekader gepaard is gegaan. Het is wat dat betreft jammer dat de Expertgroep zich bij het formuleren van de drempelniveaus niet ook op dit punt heeft laten inspireren door het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen en de implementatie daarvan. Meer aandacht voor de manier waarop beoordeeld kan worden of leerlingen de in het referentiekader beschreven functionele taken beheersen, had waarschijnlijk bijgedragen aan een beter begrip van de beschreven niveaus en aan de gewenste positieve effecten op de kwaliteit van het moedertaalonderwijs. Op dit moment zien we helaas eerder een beweging in de tegenovergestelde richting: méér

investerings in spelling, grammatica en examentrainingen, en minder aandacht voor functioneel taalonderwijs dat direct gekoppeld is aan de context en functionele behoeftes van leerlingen. Met name in het mbo is er wat dat betreft reden tot zorg over het onderwijs Nederlands (Hendrix e.a., 2012, Van Knippenberg, 2010; 2012). Functioneel op de beroepspraktijk gericht taalonderwijs, zelfbeoordeling en portfolio's met authentieke bewijzen van het taalgedrag van leerders passen nu eenmaal niet in een op 'meten is weten' gebaseerd onderwijsbeleid. Daarvoor zijn immers toetsen nodig die centraal kunnen worden ontwikkeld en afgenomen en die automatisch, zonder tussenkomst van docenten, kunnen worden beoordeeld. Taalvaardigheid is echter méér dan wat aan het referentiekader taal gerelateerde, centraal ontwikkelde toetsen betrouwbaar en valide kunnen meten, en goed taalonderwijs is méér dan onderwijs dat leerlingen toerust om hoge scores te halen op centraal ontwikkelde toetsen. Wat dat betreft zijn een schijnbaar nagenoeg onbegrensd vertrouwen in de kwaliteit van centraal ontwikkelde toetsen en wantrouwen in de kwaliteit van docenten en in hun competenties om te beoordelen of leerlingen de doelen van hun onderwijs hebben bereikt, geen goede raadgevers.

4.2 Taaltoetsen bij FLOT

Aanwijzen wat er mis gaat is doorgaans een stuk makkelijker dan vertellen, en vooral voorleven, hoe het wel moet. Ook in de Taalwerkplaats zijn we nog op zoek naar manieren waarop we onze taaltoetsen kunnen verbeteren. Drie vragen staan centraal.

- *Met betrekking tot de selectieve functie van toetsen*
Hoe kunnen we, het liefst al vóór de poort, maar in elk geval tijdens de propedeuse, vaststellen in hoeverre het hoge eindniveau Nederlands van de lerarenopleiding, of dat nu 4F is of C1, voor een student haalbaar is? De ervaring leert dat de huidige toelatingseisen (een diploma op niveau van havo of mbo-4 of een staatsexamendiploma NT2-II of een CNaVT-certificaat PTHO of PAT voor studenten met een buitenlandse vooropleiding), onvoldoende garantie zijn voor succes. Vooral onder de laatste groep studenten is de uitval onevenredig hoog.
- *Met betrekking tot de formatieve functie van toetsen*
Hoe kunnen we de taalontwikkeling van studenten op een effectieve manier blijven volgen? Om studenten optimaal te kunnen begeleiden bij het verwerven van de voor de opleiding en het beroep vereiste vaardigheden in het Nederlands, hebben we instrumenten nodig die ons helpen de behoeftes en problemen van studenten te identificeren.
- *Met betrekking tot terugslageffecten*
Elke toets en elk examen heeft invloed op het onderwijs dat eraan voorafgaat en

op de leeractiviteiten van leerlingen en studenten. In de Taalwerkplaats zijn we op zoek naar toetsvormen en instrumenten die ons helpen om studenten bewust te maken van de rol van taal in hun opleiding en hun toekomstige beroep, en die hen aanzetten tot effectieve vormen van taal leren en taalgericht onderwijs.

Tot nu toe hebben we onze aandacht vooral gericht op de taalvaardigheid van instromende studenten en de eerstejaars. Hierna doe ik kort verslag van onze bevindingen.

4.3 Voor de poort

In het kader van Fontysbreed beleid dat erop gericht is studenten te helpen bij het kiezen van een opleiding die goed aansluit bij hun interesses en talenten, heeft FLOT de afgelopen twee jaren geëxperimenteerd met een digitale intakevragenlijst. Die lijst moet een aanvulling zijn op alle andere, al langer bestaande hulpmiddelen en activiteiten die in het kader van de werving en toeleiding van studenten worden aangeboden en georganiseerd: voorlichting via websites, folders en voorlichtingsdagen, meeloopdagen, intakegesprekken en intakedagen. De digitale vragenlijst staat via de website van FLOT open voor elke belangstellende aspirant-student. Over de opbrengsten van de intakevragenlijsten die de huidige eerstejaars hebben ingevuld, hebben we nog geen gegevens. Er zijn wel interessante gegevens over de predictieve validiteit van de intakevragenlijsten in het cohort 2012-2013. Ik vat ze hierna kort samen.

De intakevragenlijst, die in het tweede jaar op basis van de ervaringen in het eerste jaar is bijgesteld, bevatte in het jaar waarover hier verslag wordt gegaan naast een groot aantal vragen over motivatie, taalachtergronden en de manier waarop studenten tot hun studiekeuze gekomen waren, óók een aantal vragen die direct betrekking hebben op de beheersing van de basisvaardigheden taal en rekenen en de 'kennis van de wereld' van de aspirant-studenten:

- we vroegen naar de vooropleiding van de studenten en naar hun eindexamencijfers, waaronder het cijfer voor Nederlands;
- we legden drie taalopgaven voor, meerkeuzevragen gebaseerd op de voorbeeldopgaven van de pabo-taaltoets (Cito, 2013);
- we legden drie rekenopgaven voor, ontwikkeld aan de hand van niveau 3F van het referentiekader rekenen en
- we stelden drie vragen naar 'kennis van de wereld'.

In totaal hebben 659 personen de intakevragenlijst ingevuld. Van die groep hebben uiteindelijk 437 studenten zich ingeschreven voor een voltijdopleiding.

We hebben de gegevens die deze 437 studenten hebben ingevuld, vergeleken met hun studierendement na het eerste jaar. Daarbij hebben we gekeken naar twee variabelen: staat de student nog ingeschreven en zo ja, hoeveel studiepunten heeft hij of zij behaald?

We hebben eerst gekeken naar het effect van het invullen van de lijst zelf. Daarbij zijn we uitgegaan van alle 642 studenten die in september 2012 ingeschreven stonden bij een van de voltijdopleidingen van FLOT. Van die groep staan na een jaar nog 313 studenten ingeschreven, dat wil zeggen iets minder dan de helft. De andere 329 studenten zijn met de opleiding gestopt. We zien geen relatie tussen het invullen van de lijst en uitval: van de studenten die zijn uitgevallen heeft 66% de lijst ingevuld en van degenen die na een jaar nog ingeschreven staan, 70%.

Vervolgens hebben we gekeken naar mogelijke effecten van antwoorden op afzonderlijke vragen, of naar combinaties daarvan. De vragenlijst blijkt maar twee vragen te bevatten die op een betekenisvolle wijze samenhangen met het studiesucces na een jaar. De inhoud van de vragen is niet zo verrassend: het gaat om de vragen naar de vooropleiding van de studenten en de vragen naar hun moedertaal. Tabel 5 en tabel 6 vatten de gegevens samen. Bij het bekijken van de gegevens moet rekening worden gehouden met studenten die de vragenlijst niet helemaal invulden.

Tabel 5

Intakevragenlijsten: vooropleiding en studiesucces van studenten die de intakevragenlijst invulden (χ^2 (3, N=382) = 7.42, $p < .06$)

	Ingeschreven na 1 jaar		Gemiddeld aantal studiepunten na 1 jaar ingeschreven te zijn
	nee	ja	
mbo-4	42	34	52
havo	122	119	54
vwo	13	26	57
via andere opleiding in het ho	9	17	52

Studenten die met een vwo-diploma aan een bacheloropleiding bij FLOT beginnen en studenten die al eerder zijn gestart met een opleiding in het hoger onderwijs, vallen in het eerste jaar minder vaak uit dan andere studenten. De informatie over het aantal studiepunten dat studenten na een jaar verzameld hebben, is minder informatief. Studenten die na het eerste jaar minder dan 50 studiepunten hebben verworven, krijgen een negatief studieadvies en vallen uit.

Tabel 6 geeft een overzicht van de resultaten van studenten met verschillende moedertalen. De uitval onder studenten met een niet-westerse achtergrond, waaronder ook de studenten die afkomstig zijn uit Caribisch Nederland en de Antillen, is erg groot. De gegevens zijn gebaseerd op de ingevulde intakevragenlijsten.

Tabel 6
Intakevragenlijsten: moedertaal en studiesucces van studente die de intakevragenlijst invulden (χ^2 (2, N=415) = 7.58, $p < .05$)

		Ingeschreven na 1 jaar		Gemiddeld aantal Studiepunten na 1 jaar
		nee	ja	
	Totaal			
Nederlands	379	184	195	54
Westers	9	3	6	53
niet-westerse	27	20	7	58

Naast de vragen naar vooropleiding en moedertalen, vinden we geen enkele vraag of combinatie van vragen die op een betekenisvolle manier samenhangt met gegevens over de studieresultaten van de studenten na een jaar.

Onze bevindingen sluiten voor een deel aan bij de bevindingen die Cohen-Schotanus (2010) presenteert naar aanleiding van haar onderzoek naar de predictieve validiteit van selectieprocedures bij de opleidingen geneeskunde. De prestaties tijdens de vooropleiding van studenten blijken de beste voorspeller van studiesucces. Cohen-Schotanus rapporteert verder een effect van de vrijwillige deelname aan de -uitvoerige- decentrale selectieprocedures die medische faculteiten organiseren voor studenten die niet ‘automatisch’ worden toegelaten op grond van een gemiddeld eindcijfer van 8 of hoger aan het eind van het vwo. Studenten die deelnemen aan de selectieprocedures van de universiteiten behalen betere resultaten dan studenten die niet aan zo’n selectieprocedure hebben deelgenomen en die op grond van een gelukkig uitgevallen loting zijn toegelaten. Opmerkelijk, en weinig hoopgevend voor degenen die zoeken naar geschikte selectie-instrumenten ‘voor de poort’, is het feit

dat Cohen-Schotanus géén verschil vindt tussen de studieresultaten van studenten die ‘gezakt’ dan wel ‘geslaagd’ zijn voor de decentrale selectieprocedure. Studenten die werden afgewezen en die desondanks na loting tóch aan de opleiding konden beginnen, zijn even succesvol als hun collega’s die de decentrale selectiecommissie wel wisten te overtuigen van hun geschiktheid voor de opleiding. Het lijkt alsof naast de prestaties in het voortgezet onderwijs alleen de moeite die een student zich wil getroosten om toegelaten te worden tot de opleiding van zijn keuze, nog voorspellende waarde heeft voor studiesucces. Wellicht was onze intakevragenlijst een te laagdrempelig instrument om zo’n effect te bereiken.

Iets positiever zijn onze ervaringen met de intakedagen die de Taalwerkplaats de afgelopen drie jaar organiseerde voor studenten die tot de opleiding werden toegelaten op grond van een staatsexamendiploma NT-II of een CNaVT-certificaat (PTHO of PAT). Zo’n intakedag bestaat uit een gevarieerd programma waarin wij informatie verzamelen over de motivatie en de taalvaardigheid van de aspirant-studenten en waarin de studenten nader kennis maken met de opleiding en de eisen die die aan hun taalvaardigheid stelt (Schutte, 2012). Uit de evaluatie met de studenten aan het eind van de intakedag komt naar voren dat de studenten die dag gewaardeerd hebben en het gevoel hebben iets beter voorbereid aan de opleiding te beginnen. We zien echter ook hier geen directe effecten op studiesucces.

Misschien moeten we niet te teleurgesteld zijn over de magere opbrengst van onze investeringen in ‘selectie voor de poort’. Het is wellicht ook wat te ambitieus. Als de predictieve validiteit van een selectieproces dat minstens acht jaar basisonderwijs en vijf jaar voortgezet onderwijs heeft geduurd en dat uiteindelijk is afgesloten met een breed examen met een centraal, landelijk ontwikkeld deel en een schooldeel nog te wensen overlaat, wat kunnen we dan verwachten van een momentopname die bestaat uit een intakevragenlijst, een toets, een gesprek of in het beste geval een wat uitvoerigere selectieprocedure? Het doet allemaal toch een klein beetje denken aan koffiedik kijken. Ik ben in elk geval bang dat wat dit punt betreft de verwachtingen ten aanzien van punt 1 van de Lerarenagenda 2013-2020, ‘hogere kennis en geschiktheidseisen aan aankomende studenten’, niet te hoog gespannen moeten zijn.

4.4 In de propedeuse

FLOT was een van de eerste opleidingen die meer dan 10 jaar geleden besloot om een verplichte taaltoets in te voeren in de propedeuse van alle studenten, voltijd en deeltijd, en alle opleidingen. De toets bestaat uit twee delen, een schrijftaak en

de al eerder vermelde spellingtoets, en wordt door de Taalwerkplaats ontwikkeld en beoordeeld. De schrijftaak bestaat uit de opdracht om een artikel te schrijven voor het Fontysintranet en wordt beoordeeld aan de hand van criteria die ontleend zijn aan het referentiekader taal: inhoud, opbouw en samenhang, woordgebruik en woordenschat en spelling en grammatica. De zak-slaaggrens is gebaseerd op de kenmerken van niveau 3F van het referentiekader taal, en voor van huis uit niet-Nederlandstalige studenten op niveau B2 van het ERK.

De uitkomsten van de toets zijn enigszins geruststellend voor degenen die zich zorgen maken over de kwaliteit van het onderwijs Nederlands in mbo en havo. Vêrgeande conclusies over het niveau waarmee studenten het voortgezet onderwijs verlaten, mogen we op basis van deze gegevens overigens niet trekken. Met name bij cijfers over de herkansingen is een kanttekening nodig: het betreft de tweede kans van studenten die nog niet zijn uitgevallen. Maar toch. Nadat tijdens de eerste examenkans stelselmatig maximaal 30% van de kandidaten een voldoende voor de spellingtoets heeft gehaald, stijgt dat slagingspercentage na twee herkansingsmogelijkheden naar meer dan 95%. De schrijftaak levert al bij de eerste gelegenheid minder problemen op. Gemiddeld slaagt circa 70% procent de eerste keer. Na de tweede herkansing daalt het aantal onvoldoendes ieder jaar naar zo'n 10% van de eerstejaars.

Studenten die twee keer zijn gezakt voor de schrijfopdracht, en die de opleiding nog niet hebben verlaten, krijgen bij de voorbereiding op hun derde, en laatste, examenkans ondersteuning aangeboden in de vorm van individuele begeleiding en studenttutoring.

We zijn niet tevreden met onze taaltoetsen. Onze onvrede sluit aan bij de ervaringen van collega's in andere hogescholen (Deygers en Kanobana, 2010, Hacquebord en Van der Westen, 2010, Peters, Van Houtven en El Morabit, 2010, Lieve en Van Gelderen, 2012) en concentreert zich ook in ons geval op de validiteit en de terugslageffecten van de toetsing. Wat betreft de validiteit is een nadeel van de bestaande toets dat er uitsluitend aandacht is voor de schrijfvaardigheid van studenten. Om een bekwame docent te worden, zullen studenten ook de andere deelvaardigheden op een hoog niveau moeten beheersen. Veel studenten lijken bovendien te denken dat hun schrijfvaardigheid geen aandacht meer behoeft als ze eenmaal geslaagd zijn voor de toetsen. De kwaliteit van hun tijdens de opleiding geschreven teksten - reflectieverslagen, werkstukken - lijkt vaak lager dan de kwaliteit van de tekst die ze tijdens de taaltoets hebben geschreven. De taaltoets draagt er bovendien toe bij dat opleiders weleens aannemen dat de verantwoordelijkheid voor taalproblemen van studenten en de zorg voor taalontwikkeling bij de Taalwerkplaats ligt. De opbrengst van de taaltoetsing is hiermee niet in verhouding met de investeringen die we jaarlijks doen in de ontwikkeling, organisatie en beoordeling ervan.

Geïnspireerd door het werk van onder meer Van der Vleuten e.a. (Van der Vleuten, Driessen en Van Tartwijk, 2006) in Maastricht zijn we daarom op zoek naar een toetsprogramma dat beter aansluit bij de opdracht waar we voor staan: het opleiden van taalvaardige docenten die competent zijn om taalgericht les te geven. We baseren ons daarbij op twee uitgangspunten, ontleend aan Van der Vleuten en Schuwirth (2011):

1. Naarmate een beslissing belangrijkere gevolgen heeft, moet ze op basis van meer informatie genomen worden. Op basis van één momentopname, hoe hoog de betrouwbaarheidscoëfficiënt ook is, kun je geen valide beslissingen nemen.
2. Toetsen moeten het leerproces zo veel mogelijk ondersteunen. Toetsen zijn misschien wel de belangrijkste instrumenten waarmee we het leergedrag van studenten en docenten kunnen beïnvloeden. Daar moeten we optimaal gebruik van maken.

De vernieuwing van de taaltoets in de propedeuse is onze eerste stap in de richting van de ontwikkeling van een toetsprogramma voor taalvaardigheid gedurende de hele opleiding. We hebben daarbij verschillende doelen voor ogen. Nog steeds staat voorop dat we aan het eind van de propedeuse een robuuste beslissing willen kunnen nemen over de vraag of het eindniveau van de opleiding, professionele taalvaardigheid op niveau 4F, voor een student haalbaar is. Daarnaast willen we echter ook bereiken dat:

- zowel studenten en collega's zich beter bewust worden van de eisen die het beroep van leraar stelt aan de taalvaardigheid van docenten;
- de professionele taalontwikkeling van alle studenten (en niet alleen de taalzwaksten) gedurende de hele opleiding wordt gestimuleerd en ondersteund;
- taalzwakke studenten vanaf het moment dat ze in de opleiding instromen extra worden ondersteund om hun taalvaardigheid te verbeteren en
- alle studenten in de lerarenopleiding een goed voorbeeld krijgen van 'taalgericht onderwijs'.

Om die doelen te bereiken, zijn we gestart in de propedeuse. We ontwikkelen samen met collega's van verschillende vakgroepen een 'toetsprogramma voor professionele taalvaardigheid' waarin het begeleiden en het beoordelen van de taalvaardigheid van de studenten worden geïntegreerd. In het kader van dit toetsprogramma werken studenten gedurende het hele eerste jaar van hun opleiding aan de ontwikkeling van hun (professionele) taalvaardigheid en verzamelen ze gedurende de rit verschillende soorten bewijzen van hun inspanningen en van hun taalvaardigheid. Ze slaan die op in een taalportfolio. We onderscheiden drie soorten 'bewijzen':

1. *Leerproducten*: producten van leeractiviteiten die worden aangewezen om óók op taalvaardigheid beoordeeld te worden. Naast de taaldocenten van de Taalwerkplaats worden ook studieloopbaanbegeleiders, opleiders werkzaam bij FLOT en stagebegeleiders op de scholen bij de beoordeling betrokken.
2. *Toetsresultaten*: twee taaltoetsen (werkwoordspelling en schrijfvaardigheid) die in gecontroleerde omstandigheden worden afgenomen. Beoordelaars zijn de taaldocenten in de Taalwerkplaats.
3. Producten van begeleidingsactiviteiten in de Taalwerkplaats: de opbrengsten van de intakeactiviteiten en verslagen van taalleeractiviteiten. De laatste categorie bewijzen geldt alleen voor studenten die gebruik maken van het aanbod van de Taalwerkplaats.

Aan het eind van de propedeuse nemen we op grond van alle verzamelde bewijzen en de oordelen van alle betrokken opleiders, voor elke individuele student een besluit over het antwoord op de vraag die centraal moet staan in de propedeuse: is het eindniveau, 4F of C1, binnen de beschikbare tijd en de gegeven omstandigheden, bereikbaar voor deze student? Aan het eind van de opleiding zal de vraag worden beantwoord of de einddoelen inderdaad zijn bereikt.

Er bestaan nog een heleboel vragen bij de ontwikkeling van zo'n taaltoetsprogramma. Het is dan ook nog te vroeg om hier een antwoord te geven op de vraag of zo'n toetsprogramma 'werkt' en leidt tot de gewenste terugslageffecten en valide besluiten.

4.5 Het werkplan van het lectoraat

Het lectoraat is van plan de aandacht voor de intake van studenten en voor 'selectie voor de poort' wat te gaan verplaatsen. Op grond van de ervaringen tot nu toe, lijkt het verstandig om te zoeken naar mogelijkheden om méér gebruik te maken van alle informatie die in het voortgezet onderwijs en het mbo aanwezig is over de talenten en ambities van abituriënten. We denken aan instroomprocedures waarin voortgezet onderwijs/mbo en hoger onderwijs nauwer samenwerken, en waarin middelbare scholieren en mbo-studenten al voor hun eindexamen kennismaken met de lerarenopleiding. Voor studenten die hun vooropleiding buiten Nederland hebben gevolgd, is dat moeilijk realiseerbaar en zullen we moeten zoeken naar mogelijkheden voor meer maatwerk in de opleiding. Alleen voor de studenten uit Caribisch Nederland en de Antillen zijn er misschien mogelijkheden om de kennismaking in het voortgezet onderwijs te laten starten.

De vernieuwing van de taaltoets in de propedeuse speelt in het werkplan van het lectoraat een centrale rol. Het onderzoek wordt in vier opleidingen - Levensbeschouwing, Frans, Spaans en Gezondheidszorg en Welzijn - uitgevoerd door Annette Hurkmans in samenwerking met betrokken opleiders en de lector. We hopen aan het eind van dit studiejaar onze eerste resultaten te presenteren.

Naarmate het ons beter gaat lukken om de selectieve functie van de propedeuse te realiseren, zullen we de aandacht in de hoofdfase en de afstudeerfase meer kunnen gaan richten op de formatieve functie van de beoordeling en de terugslageffecten. Bij die terugslageffecten gaat het dan niet alleen om de effecten op het onderwijs en het leergedrag van de studenten, maar vooral ook om de effecten die ons voorbeeld zal hebben op het onderwijs dat die studenten straks zelf gaan verzorgen. Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

5. Taalonderwijs en taalgericht vakonderwijs

5.1 Van 3F naar 4F en van B2 naar C1

Het meeste taalverwervingsonderzoek heeft betrekking op beginnende taalleerders. Hetzelfde geldt voor de beschikbare vakliteratuur, handboeken, leermiddelen en methodes. Het meeste materiaal is gericht op leerders die de doeltaal nog onvoldoende beheersen om zich zonder hulp zelfstandig te redden in voor hem of haar relevante situaties en contexten. Het gaat, met andere woorden, om taalonderwijs dat gericht is het bereiken van het niveau waarmee de meeste studenten het hoger onderwijs binnenstromen: 3F voor moedertaalsprekers en B2 voor studenten waarvoor het Nederlands een vreemde of tweede taal is.

De situatie is echter aan het veranderen. De instroom die steeds gevarieerder wordt wat betreft vooropleiding en achtergronden, de internationalisering en de behoefte aan flexibilisering hebben ertoe geleid dat er ook in het hoger onderwijs steeds meer vraag komt naar 'taalbeleid' (Kuiken, 2005, Van der Westen, 2006, Rooijackers e.a., 2009, Peters en Van Houtven, 2010, Van Avermaet, 2010). Hiermee groeit ook de belangstelling voor taalonderwijs aan gevorderde leerders. Daarbij draait het volgens Van den Branden (2010, p. 214) om de antwoorden op twee vragen:

1. Zorgen wij er als opleiding voldoende voor dat onze studenten de talige competenties verwerven die voor hun beroepsuitoefening belangrijk zijn?
2. Zorgen wij er als opleiding voldoende voor dat in onze opleiding taal voor studenten een middel is om tot leren te komen, eerder dan een struikelblok?

In de discussie over kenmerken van effectief taalonderwijs in het hoger onderwijs zijn doorgaans drie 'pijlers' herkenbaar die sterk overeenkomen met de aanpak die wordt voorgestaan voor taalonderwijs in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs en die daar bekend is geworden onder de titel 'Drieslag Taal' (Bolle, 2009). In het hoger onderwijs gaat het dan om de combinatie van

- aandacht voor taal in alle vakken, oftewel 'taalgericht vakonderwijs';
- ondersteunend onderwijs waarin gewerkt wordt aan studietaken en
- remediërend onderwijs voor studenten met specifieke problemen.

Deze drie componenten staan ook centraal in het taalbeleid van FLOT. Ik ga hierna dieper in op het eerste en voor de lerarenopleiding meest belangrijke thema: taalgericht vakonderwijs. Daarvoor voeg ik een derde, en voor de lerarenopleiding cruciale vraag toe aan de twee vragen van Van den Branden stelde:

3. Zorgen wij er als opleiding voor dat onze studenten als ze eenmaal zijn afgestudeerd, ook competent zijn om te zorgen dat taal voor hun leerlingen een middel is om tot leren te komen, en geen struikelblok? Beschikken ze, met andere woorden, over de noodzakelijke kennis over taal en leren, en over het didactisch repertoire dat daarbij hoort?

5.2 Taalgericht vakonderwijs

‘Taalgericht vakonderwijs’ is inmiddels niet meer weg te denken uit discussies over taalbeleid en effectief taalonderwijs. De didactiek sluit sterk aan bij andere ontwikkelingen in het onderwijs, zoals activerende didactiek en samenwerkend leren en berust op drie pijlers: context, interactie en taalsteun (Hajer en Meestringa, 2009). Context en interactie hebben betrekking op algemene principes van leren en onderwijzen: om te leren moet nieuwe leerstof gekoppeld kunnen worden aan aanwezige kennis van de wereld en leren komt (vooral) tot stand door actief met de nieuwe stof bezig te zijn. Door te stimuleren dat leerlingen met elkaar en met de docent nadenken over de stof, erover praten en schrijven helpt een docent leerlingen om nieuwe kennis te verwerven. Meer specifiek voor taalgerichte didactiek, en daarmee voor veel vakdocenten lastiger om te leren, is het kenmerk taalsteun. Taalsteun moet leerlingen helpen om te leren hoe ze een tekst kunnen lezen, een verslag kunnen schrijven, een vraag kunnen beantwoorden.

De méérwaarde van taalgericht lesgeven zit in het uitgangspunt dat taal, leren en denken onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Met dat uitgangspunt sluit taalgericht vakonderwijs naadloos aan bij de opzet van het referentiekader taal en de daarin beschreven taalvaardigheidsniveaus. Taalgerichte didactiek verbindt de kwalitatieve dimensie van taalvaardigheid met de kwantitatieve dimensie ervan, en is daarmee ook het instrument om te voorzien in de behoefte aan taalmethodes voor gevorderde leerders. Het is ook het antwoord op de vragen van critici die waarschuwen dat alle aandacht voor de basisvaardigheid taal ten koste kan gaan van de aandacht voor de andere schoolvakken en bredere vorming. Aandacht voor taal in alle vakken betekent immers *niet* dat vaklessen verworden tot taallessen, en ook niet dat vakdocenten worden omgeschoold tot taaldocenten. De principes van taalgerichte didactiek zijn in de eerste plaats belangrijk om de vakdoelen, van

wiskunde tot en met maatschappijvakken als economie en geschiedenis, te bereiken (Van Eerde, 2009, Van Drie, 2012, Wilschut, 2013). Dáármee dragen vakdocenten bij aan de tweede dimensie van taalvaardigheid volgens het referentiekader taal: de inhoud van het taalgebruik en de cognitie van de taalgebruikers.

Voor de opleiding van leraren is taalgericht vakonderwijs op twee manieren van belang. Het is een *middel* om de doelen van de opleiding, niveau 4F/B2, te bereiken. Het is daarnaast een *onderwijsdoel*: studenten moeten competent worden om zelf taalontwikkeland les te geven om daarmee de doelen van hun vak te bereiken én bij te dragen aan de taalontwikkeling van hun leerlingen. Het opleiden van taalgerichte vakdocenten is geen gemakkelijke opgave.

5.3 De moeizame implementatie van taalgerichte didactiek

Aandacht voor de rol van taal in het leren en aandacht voor de relatie tussen taalonderwijs en vakonderwijs is natuurlijk niet nieuw. Het thema is direct verbonden met de noties 'elaborated code' en 'restricted code' die Bernstein indertijd introduceerde om de samenhang tussen onderwijskansen en de sociaal-economische herkomst van leerlingen te verklaren en de begrippen 'BICS' en 'CALP', of 'DAT' en 'CAT' die wat later opgang maakten onder invloed van Cummins' ideeën over de relatie tussen de taalvaardigheid en de onderwijskansen van meertalige leerlingen (Kerkhoff, 1986). Wat wel relatief nieuw is, en mijns inziens in de allereerste plaats de verdienste van de niet aflatende inspanningen van Maaïke Hajer, lector aan de Hogeschool Utrecht, is het rijke scala aan ideeën en hulpmiddelen voor de manier waarop het onderwijs kan bijdragen aan het verkleinen van de kloof tussen de thuistaal van veel leerlingen en de taal van de school. Het verschijnen van 'Schooltaal als Struikelblok', een handboek waarin Hajer samen met Theun Meestringa docenten Nederlands én vakdocenten praktische handreikingen bood om de voor veel leerlingen brede kloof tussen de thuistaal en de schooltaal te overbruggen, was het begin van een reeks publicaties over nut en noodzaak van taalgerichte didactiek, én van hulpmiddelen en instrumenten. Wie zich wil verdiepen in het onderwerp kan voor theoretische achtergronden én voor concrete hulpmiddelen in de vorm van lesvoorbeelden, kijkwijzers, video-opnames van lessen en weblessen terecht op de websites van het Platform Taalgericht Vakonderwijs, www.taalgerichtvakonderwijs.nl, en op www.leoned.nl van het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED). En dan is er nog het zeer leesbare en leerzame Handboek Taalgericht Vakonderwijs van Hajer

en Meestringa (2009). Omdat 'taalgerichte didactiek' expliciet aan de orde komt in hoofdstuk 2 van de Generieke Kennisbasis, kunnen studenten van lerarenopleidingen daar eigenlijk niet meer omheen.

Als je al die materialen en hulpmiddelen overziet, dan is het toch verbazend dat taalgericht vakonderwijs nog geen hele grote vlucht heeft genomen in het voortgezet onderwijs of het beroepsonderwijs. Elbers (2012) constateert op grond van zijn internationale literatuurstudie naar de stand van zaken van taalonderwijs en taalgericht vakonderwijs in het (v)mbo, dat de samenwerking tussen taaldocenten en vakdocenten op heel veel plaatsen nog moeizaam verloopt. Ook in Nederland blijken vakdocenten nog veel kansen om aan de taalvaardigheid van hun leerlingen te werken, onbenut te laten. Onderzoek van onder meer Van Knippenberg (2010, 2012) en Van Horik (2013) laat zien dat veel vakdocenten nog steeds het didactisch repertoire missen dat nodig is om hun leerlingen te helpen de taal van hun vak te leren. Onze eigen observaties bij FLOT sluiten bij die laatste bevinding aan.

In het kader van de vernieuwing van de taaltoets in de propedeuse observeerden de leden van de kenniskring taalbeleid en diversiteit in 2012-2013 een groot aantal lessen van docenten Flankerend Onderwijs. Uit de observaties en de in dat kader gevoerde gesprekken bleek dat zowel de betrokken opleiders als de studenten het belang van taalvaardigheid onderkennen en het vanzelfsprekend vinden dat er tijdens de opleiding én tijdens de stage eisen worden gesteld aan de taalvaardigheid van studenten en aankomende leraren. We zagen óók dat studenten in die lessen goede voorbeelden kregen van het didactische repertoire dat hoort bij de eerste twee pijlers van de taalgerichte didactiek, 'context' en 'interactie'. Ook collega's die zeiden niet thuis te zijn in de theorie omtrent taalgericht lesgeven, bleken lessen te organiseren waarin op allerlei manieren verbanden werden gelegd met de omgeving en waarin studenten op allerlei manieren actief bezig waren met de verwerking van de leerstof. Deze bevindingen bevestigen wat ons betreft het 'algemene' karakter van deze twee aspecten van taalgerichte didactiek. De derde pijler van taalgerichte didactiek, 'taalsteun', bleek echter ook voor veel ervaren en didactisch bekwame lerarenopleiders, vragen op te leveren. We zagen geen voorbeelden van concrete taaldoelen, kwamen opdrachten tegen die weinig of geen taalsteun boden en zagen dat docenten zelden feedback gaven op het taalgebruik van studenten.

5.4 Tweektalige scholen als voorbeeld

Voor een lerarenopleiding is het van belang om na te denken over verklaringen voor het feit dat het zo moeilijk is om de uitgangspunten van 'taalgerichte didactiek' over te dragen. Het is goed om daarbij ook te kijken naar het vreemdetalenonderwijs. De moeizame implementatie van taalgerichte didactiek lijkt extra schrijnend wanneer we die vergelijken met het succes van tweetalig onderwijs dat op dit moment met een grote opmars bezig is. Op dit moment zijn er in Nederland 124 'tweetalige scholen', dat wil zeggen scholen die een substantieel deel van het curriculum aanbieden in een andere taal dan het Nederlands, meestal Engels. De ervaringen met deze vorm van onderwijs, die niet is beperkt tot de beste leerlingen in het vwo maar ook met succes wordt toegepast bij havo- en vmbo-leerlingen, zijn zeer positief. Leerlingen op tweetalig scholen bereiken een hoger niveau in die vreemde taal, zonder dat dat ten koste gaat van het Nederlands of van de vakken die in de vreemde taal worden gegeven. Hun resultaten in die vakken zijn minstens even goed als die van leerlingen die die vakken vanaf het begin in het Nederlands onderwezen hebben gekregen (De Graaf, 2013a, 2013b).

Waar komt dat succes van dat tweetalige onderwijs vandaan? En waarom wil het maar niet lukken taalgericht vakonderwijs met Nederlands als voertaal met even veel elan op de kaart te zetten?

Het verschil zit hem waarschijnlijk niet in de talenten van de leerlingen. Tweektalige programma's worden niet alleen in het vwo, maar ook in havo- en vmbo-scholen met succes uitgevoerd. Het verschil zit hem ook niet in de gehanteerde didactiek. De didactiek die op tweetalige scholen wordt gehanteerd, Content and Language Integrated Learning, CLIL, berust op dezelfde, inhoudsgerichte benadering van taalonderwijs als de taalgerichte didactiek die met zoveel inzet wordt gepropageerd voor het vakonderwijs in 'gewone', eentalige scholen. De drie pijlers die Maaïke Hajer formuleerde voor taalgericht vakonderwijs, context, interactie en taalsteun, komen direct voort uit de voorwaarden waaraan volgens die 'content based approach' voldaan moet worden om taalverwerving te bevorderen:

- er moet sprake zijn van een voldoende rijk, begrijpelijk taal aanbod;
- er moet gelegenheid zijn tot taalproductie, praten en schrijven rond nieuwe begrippen en
- leerders moeten feedback krijgen op de inhoud en de vorm van hun taalgebruik (Hajer, 2010).

Misschien zit het grootste verschil tussen taalgericht vakonderwijs en de didactiek van het tweetalig onderwijs in de leraren die het verzorgen en de manier waarop

tweetalig onderwijs wordt gepropageerd. Tweetalig onderwijs, en de didactiek van tweetalig onderwijs, worden niet geassocieerd met het wegnemen of voorkomen van ‘taalachterstanden’ en ‘taalproblemen’, maar juist met de méérwaarde van meertaligheid en van het leren van talen. Terwijl inleidingen over de noodzaak van taalgerichte didactiek en onderzoek naar de toepassing daarvan veelal starten vanuit beschouwingen over moeilijke schoolboekteksten, taalzwakke leerlingen en verschillen in onderwijskansen die daarmee samenhangen, kiezen teksten en presentaties over tweetalig onderwijs meestal juist voor een positieve insteek: het is belangrijk om meerdere talen te leren en vakonderwijs in een taal die je nog niet goed beheerst, is geen probleem maar juist een kans om die taal goed te leren. Mits de juiste didactiek wordt gehanteerd, door een docent die zich daar goed in heeft verdiept.

En dáár zit misschien een tweede verklaring voor het succes van tweetalige scholen en CLIL en de moeizame implementatie van taalgerichte didactiek. Vakonderwijs in de doeltaal wordt op tweetalige scholen verzorgd door native speakers van de doeltaal en door vakdocenten voor wie die doeltaal net als voor de leerlingen een vreemde taal is. Het zijn docenten die bewust hebben gekozen voor het tweetalig onderwijs, die zich bewust zijn van de rol die taal in hun onderwijs zal spelen en die zich verdiept hebben in de didactiek die nodig is voor vakonderwijs met een vreemde taal als instructietaal. Wat dat betreft verschillen die leraren in tweetalige scholen zeer van de docenten die Marja van Knippenberg (2010, 2012) tegenkwam in haar onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het beroepsonderwijs. Zij beschrijft vakdocenten die weinig affiniteit hebben met taal, die vaak onzeker zijn over hun eigen taalvaardigheid en die zich afvragen of aandacht voor taal wel past bij hun vak en hun doceerstijl.

5.5 Het werkplan van het lectoraat

Het lectoraat is van plan op de volgende manieren bij te dragen aan de implementatie van taalgericht vakonderwijs in de lerarenopleiding én de scholen waar onze studenten straks aan het werk gaan.

- De invoering van een ‘taaltoetsprogramma’ moet via de te ontwikkelen begeleidingsinstrumenten en de samenwerking tussen vakdocenten en taaldocenten leiden tot terugslageffecten in de vorm van ‘taalgerichte opleidingspraktijken’ en daarmee tot inspirerende voorbeelden voor studenten.
- Het lectoraat zal verder in nauwe samenwerking met de vakgroep Nederlands vakgroepen blijven ondersteunen bij het ontwikkelen en implementeren van een leerlijn over taalgerichte didactiek in het curriculum.

- Het lectoraat zal in samenwerking met collega-lectoren en de docent onderzoek van FLOT, Ilona Mathijssen, werken aan de ontwikkeling van een 'taalgerichte onderzoeksleerlijn' voor de lerarenopleiding. Dorien Doornebos zal die ontwikkeling vanuit de kenniskring door middel van praktijkonderzoek ondersteunen.
- Daarnaast zullen we aansluiting zoeken bij de vakgroepen voor de moderne vreemde talen en hun lectoraat om te onderzoeken hoe we samen met hen kunnen bevorderen dat méér studenten zich bewust worden van de vanzelfsprekendheid en de méérwaarde van meertaligheid en taalgericht didactiek. We zullen blijven bepleiten dat de Generieke Kennisbasis wordt uitgebreid met de opdracht aan leraren om minstens één vreemde taal te leren op niveau B2 van het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen. Dat is niet alléén van belang met de oog op internationalisering en globalisering, maar ook vanwege de competenties van aanstaande leraren met betrekking tot goed, dus taalgericht lesgeven.

Tot slot

In het voorafgaande heb ik geprobeerd een beeld te schetsen van het FLOT-lectoraat Taalbeleid en diversiteit en van onze activiteiten en plannen ten aanzien van onderwijs, onderzoek en professionalisering. Ik ben ingegaan op de belangrijkste vragen omtrent taal en taalonderwijs die ons bezighouden en heb laten zien hoe we proberen antwoorden op die vragen te vinden. Ik heb daarbij verbindingen gelegd met vragen die spelen in de onderwijssectoren waar we voor opleiden.

Ik hoop dat ik heb laten zien wat 'praktijkonderzoek' in de context van een lerarenopleiding betekent: een 'professionele leerstrategie' waarmee studenten, docenten en opleiders hun eigen dagelijkse praktijk kunnen verbeteren én kunnen bijdragen aan de innovatie van de beroepspraktijk van anderen (Bolhuis, 2012). Aan het eind van deze rede wil ik specifiek ingaan op één eigenschap die volgens mij kenmerkend is voor elke vorm van praktijkonderzoek in het onderwijs, en die praktijkonderzoek misschien wel onderscheidt van onderzoek dat op andere plekken wordt gedaan: praktijkonderzoek doe je nooit alleen (Kools, 2012). Onderzoek naar je eigen onderwijspraktijk doe je per definitie samen. Vaak samen met degenen waar het uiteindelijk over gaat, leerlingen en studenten, en altijd samen met collega's. Ook een literatuurstudie naar wat er uit ander onderzoek bekend is over je vraag, krijgt méérwaarde als uitkomsten en bevindingen met collega's worden gedeeld (Schildwacht, 2012).

Ik prijs me dan ook gelukkig met de collega's in de Taalwerkplaats en de andere FLOT-lectoraten.

Annette, Christel, Henk, Petra, Dorien, Esther, Lindy, José en Annemarie: het is dankzij jullie dat ik zo geniet van ons werk.

Kristi, Tine, Rutger, Desirée, Wouter, Bob en Quinta, ik ben blij met onze samenwerking!

Dankwoord

Ik wil graag een woord van dank uitspreken aan mensen die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit lectoraat.

Ik hoop dat ik alle leraren die ik in mijn leven heb gehad recht doe door twee van hen hier te noemen: Anne-Mieke Janssen-van Dieten en Guus Extra. Anne-Mieke heeft mij in Nijmegen kennis laten maken met het onderwijs Nederlands als tweede taal aan volwassenen. In Tilburg was naderhand Guus Extra als promotor mijn leidsman en voorbeeld. Ik ben hen beiden veel dank verschuldigd.

Mensen hebben hun leven lang behoefte aan leraren en gidsen. Ik prijs mijzelf gelukkig dat ik halverwege mijn leven Ans Buys heb ontmoet. Zij is in mijn ogen de personificatie van de 'best mogelijke leraar' die we hier bij FLOT voor ogen hebben. Van háár heb ik geleerd wat 'passie voor onderwijs' en 'inspirerend leiderschap' betekenen. Ik ben haar dankbaar voor haar vertrouwen. Het is in de eerste plaats haar verdienste dat ik op deze plek ook het College van Bestuur van Fontys Hogescholen mag bedanken voor mijn benoeming tot lector. Mijn dank daarvoor is groot.

Ik wil ook Jos Swanenberg noemen. Ik bewonder de manier waarop hij zijn leerstoel 'Diversiteit in taal en cultuur in Brabant' invult en wil hem mede namens de leden van de kenniskring bedanken voor onze samenwerking.

De namen van de naaste collega's die hebben meegewerkt aan de opzet van dit lectoraat, heb ik in het voorafgaande genoemd. Ik hoop dat de betrokkenen daaruit hebben opgemaakt hoezeer ik hun werk waardeer en hoe erkentelijk ik hen ben. Ik noem hier alleen nog de namen van Irmgard den Hollander en Petra Poelmans. Zij hebben mij geholpen bij het schrijven van deze rede. Ze zijn al jaren mijn collega's, de één ver weg in Friesland en de ander gelukkig dichtbij in Den Bosch en nu in Tilburg. Ik ben hen dankbaar voor hun collegialiteit en vriendschap.

Lieve familie, het is fijn dat jullie er zijn. Justus, Liesbeth en Paul, ik hoop eigenlijk dat het niet nodig is om vanaf deze plaats te zeggen hoe blij ik met jullie ben. Maar misschien is het wel een uitgelezen moment om te vertellen hoe trots ik op jullie ben en hoeveel ik van jullie houd.

Over de auteur

Anne Kerkhoff (1956) studeerde Nederlandse Taal en Letterkunde en Algemene Taalwetenschap aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, tegenwoordig Radboud Universiteit. Na haar afstuderen in 1982 (cum laude) werd zij als wetenschappelijk assistent aangesteld bij het toenmalige werkverband Taal en Minderheden van de in die tijd opgerichte letterenfaculteit van de Universiteit van Tilburg. Als wetenschappelijk assistent deed zij onderzoek en verzorgde ze onderwijs voor studenten Taal- en Literatuurwetenschap. In 1988 promoveerde zij op een proefschrift getiteld 'Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool'. Na haar promotie bleef zij tot 1995 bij de Tilburgse letterenfaculteit werkzaam als universitair docent.

Een groeiende interesse in sociaal-wetenschappelijk en toegepast onderzoek leidde in 1995 tot de overstap naar een functie als senior onderzoeker bij IVA Beleidsonderzoek en Advies en in 1997 naar de functie van senior adviseur bij Cinop, Centrum voor Innovatie voor Opleidingen in Den Bosch.

In november 2005 volgde de overstap naar Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). Ze werd als associate lector aangesteld bij het lectoraat 'Leerstrategieën' van Sanneke Bolhuis. Gedurende de eerste twee jaar werd ze twee dagen per week gedetacheerd naar het toenmalige Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

Anne Kerkhoff is samen met Irmgard den Hollander oprichter en coördinator van de werkgroep 'Multiculturaliteit in de lerarenopleiding' van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon). Daarnaast is zij supervisor van de Nederlandse bijdrage aan het project 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal'. In dit project ontwikkelen en organiseren het Centrum voor Taal en Onderwijs van de Katholieke Universiteit Leuven en Fontys Lerarenopleiding Tilburg in nauwe samenwerking met elkaar en in opdracht van de Nederlandse Taalunie examens Nederlands als Vreemde Taal die jaarlijks wereldwijd in meer dan 40 landen worden afgenomen.

Literatuur

- Appel, R. (2013). Thuis in onze taal. Elf jaar later: het Nederlands van Máxima. *Onze Taal*, 5, 118-121.
- Beijer, J. (2006). *Ghita, Mohamed, Nadya en Omer op de hbo-opleiding. Vier case-studies van hbo-studenten. Hoe opleiders studiesucces kunnen vergroten in hun dagelijkse praktijk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School.
- Bergh, H. van den (2011). Doorlopende leerlijnen taal en rekenen. *Toegepaste taalkunde in Artikelen*, 86, 9-16.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Blommaert, J. en Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities*, 2011, no. 2. Opgevraagd van <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-13-no-2-2011/language-and-superdiversity/>.
- Bohnen, E., Jansen, F. Kuijpers, C., Thijssen, Schot, I. en Stockmann W. (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij. 's-Hertogenbosch: CINOP*.
- Bolhuis, S. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding. In S. Bolhuis en Q. Kools (red.). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding (15-44)*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Bolle, T. (2009). *Drieslag taal: Praktijkboek taalbeleid Nederlands in mbo*. Ede: MBO 2010/ITTA.
- Cito (2013). *Taaltoets-pabo*. Opgevraagd van http://www.cito.nl/nl/Onderwijs/Hoger%20onderwijs/ho_toetsen_pabo/taaltoets_pabo.aspx.
- Cohen Schotanus, J. (2010). *Tegenintuïtief (Oratie)*. Groningen: Universitair Medisch Centrum Groningen.
- Corte, E. de, Lagerweij, N.A.J. en Geerligts, C.T. (red.) (1981). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Council of Europe (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Ook te downloaden van http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf.
- Crul, M, Schneider, J. en Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.

- Deygers, B. en Kanobana, S. (2010). Taaltoetsen: waarom, wat en hoe? In Peters, E. en Van Houtven, T. (red. *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (23-36). Leuven/Den Haag: Acco.
- Drie, J. van (red.) (2012). *Taalgericht vakonderwijs en de mens- en maatschappijvakken. Een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum mens- en maatschappijvakken.
- Eerde, H.A.A. van (2009). Rekenen-wiskunde en taal: een didactisch duo. In: *Panama-post, reken-wiskundeonderwijs, onderzoek, ontwikkeling, praktijk* 28, 3, 19-32.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht, Den Haag: Universiteit Utrecht / Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO).
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Fasaglio, D, Beeker, B. , Trimbos B. en Til, A. van (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede: Cito/SLO.
- Fontys Hogescholen (2011). *Fontys Onderzoeksambities voor innovatief hoger beroepsonderwijs. Kaders voor het onderzoeksbeleid 2011-2015*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Fontys Lerarenopleiding Tilburg (2011). *Onze stippen aan de horizon. Koersbepaling 2010-2015*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Fontys Lerarenopleidingen vo/bve (2011). *Competentiekaarten*. Opgevraagd van <http://www.fontys.nl/lerarenopleiding/FLOToonderwijssecretariaat/Stage/Algemeen/Stagedocumenten/Competentiekaart%20paars.pdf>
- Geerts, G., Haeseryn, W., Rooij, J. de en Toorn, M.C. van der (1987). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gennip, H. van en Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen.
- Goosen, K. en Vermeiren, I. (z.j.), *Inspiratie. Omgaan met Diversiteit in de Lerarenopleiding*. Antwerpen: ELAnt
- Graaff, R. de (2013a). Taal om te leren. Iedere docent een CLIL-docent. In: *Levende Talen Magazine*, 7, 7- 11.
- Graaf, R. de (2013b). *Taal om te leren: didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Hacquebord, H. en Westen, W. van der (2010). Taaltoetsing in het kader van taalbeleid in het hoger onderwijs. In: Peters, E. en Van Houtven, T. (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (37-50). Leuven/Den Haag: Acco.
- Hajer, H., Hanson, M., Hijlkema, B. en Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. en Kerkhoff, A. (2011). *Advies omtrent de toetsing van de professionele taalvaardigheid van pabo-studenten*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hajer, H. en Meestringa, T. (2009). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. (2010). De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek. In: *Vonk*, 39, 1, 11-29.
- Hendrix, T., Hovens, T. en Kappers, A. (red.) (2012). *Taalonderwijs in het mbo. Levende Talen Magazine*. Amsterdam: VLLT.
- Hoffman, E. (2013). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en Praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Horik-Cuijpers, M. van (2013). *Nederlands in het MBO: opleiden voor professionele vaardigheden én voor het COE*. Bachelorscriptie Opleiding Nederlands. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Hulstijn, J.H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative en qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91, 663-667.
- Hulstijn, J. H. (2011). Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment, *Language. Assessment Quarterly*, 8:3, 229-249.
- Janssen-van Dielen, A.M. (2006). The European framework of reference and L2 learners with a low level of education. In J. Kurvers, Craats, I. van de en Young-Scholten, M. (eds.). *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium* (143-151). Utrecht: LOT.
- Kerkhoff, A. (1986). *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*. Amsterdam-Lisse: Swets & Zeitlinger BV.
- Knippenberg, M. van (2010). *Nederlands in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Delft: Eburon.
- Knippenberg, M. van (2012). Nederlands in het mbo. In Hendrix, T., Hovens, T. en Kappers, A. (red.) (2012). *Taalonderwijs in het mbo. Levende Talen Magazine*. Amsterdam: VLLT.
- Kools, Q. (2011). *Future proof. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Fontys, Eindhoven.

- Kools, Q. (2012). Praktijkonderzoek doe je samen! In Bolhuis, S. en Kools, Q. (red.), *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding* (95-110). Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Kuiken, F. (2005), *Taalbeleid als uitdaging. Rede*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Lieve, H. en Gelderen, A. van (2012). *Wat zegt de taaltoets van Hogeschool Rotterdam over schrijfvaardigheid van studenten? Een onderzoek naar validiteit en betrouwbaarheid*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. Kenniscentrum Talentontwikkeling.
- Litjens, P. , Kuijpers, C., Wijers, M. en Jonker, V. (2010). *Referentieniveaus taal en rekenen in het mbo: een vergelijking op hoofdlijnen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Meijer, D. en Noijons, J. (red.) (2006). *Gemeenschappelijke Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ministerie van OCW (2008). *Doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Brief van de minister en staatssecretarissen van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Den Haag, 28 april 2008
- Ministerie van OCW (2008). *'Krachtig meesterschap'. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Peters, E, Van Houtven, T. en El Morabit, Z. (2010). Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht. In Peters, E. en Van Houtven, T. (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (51-65). Leuven/Den Haag: Acco.
- Robben, T. (2008). Over de drempels met taal en rekenen. Ons rapport is soms een beetje een educated guess'. *Levende Talen Magazine*, 5, 5-8.
- Romkes , G. (2011). *Generieke Kennisbasis. Tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Rooijackers, P, Westen, W. van der en Graus, J. (red.)(2009). *Taal Centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Bussum: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Sbo (2010). Factsheet culturele diversiteit in de lerarenopleidingen. Opgevraagd van <http://stamos.nl/>.
- Schildwacht, R. (2012), *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback*. Thesis University of Twente. Opgevraagd van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=8818>
- Schutte, L. (2012). Kansen en risico's in beeld. Studiesucces door aandacht voor de aanloopfase. In *Les*, 30, 175, 16-17.

- Severiens, S., Wolff, R., Meeuwisse, M., Rezai, S. en Vos, W. de (2007). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de pabo? Samenvatting van vijf studies*. Rotterdam: Erasmusuniversiteit, Risbo.
- Severiens, S. (2009). *Stoppen met de tweedegraads lerarenopleiding. Een analyse van verschillen tussen allochtone en autochtone studiestakers*. Rotterdam: Erasmusuniversiteit, Risbo.
- Van Avermaet, P. (2010). Is de taal van het hoger onderwijs de taal van de middenklasse? In S. Vanhooren en A. Mottart (red.), *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.
- Van den Branden, K. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In Peters, E. en Van Houtven, T. (red), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (213-223). Leuven/Den Haag: Acco..
- Vleuten, C. van der, Driessen, C. en Tartwijk, J. van (2006). Toetsprogramma's. In Hout, H. van, Dam, G. den, Mirande, M., Terlouw, C. en Willems, J. *Vernieuwing in het hoger onderwijs* (119-136). Assen: Van Gorcum.
- Vleuten, C. van der en Schuwirth, L. (2011), Een model voor programmatische toetsing. In: *EXAMENS*, 2011, 3, 5-9.
- Vollaard, J. en Olie, J. (z. j.). *Multicultureel vakmanschap. De Amsterdamse lerarenopleidingen kiezen ervoor!* Amsterdam: Projectgroep Multicultureel vakmanschap.
- Westen, W. van der (2006). 'Maatregelen die fruit brengen!' Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding. In Ebbers, D. (red.), *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Negentiende conferentie van Het Schoolvak Nederlands* (179-185). Gent: Academie Press.
- Wilschut, A. (2013). *De taal van burgerschap. Lectorale rede*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

TEIT TUTORING TAALTOET
ATEGIEËN 4F LUISTE
LEZEN TAALONDER
REFLECTIVE PR
EMIE VOOR MBO-TAALDOCENTEN TAA
EK TTO SCHRIJ
ING WERKWOORD FONT
EKADER TAAL BIJDRAGEN
N DE HORIZON MEERTALIGHEID ACTIEC

TSPROGRAMMA
REN

RWIJS TAALBELEID

RACTITIONER TAALVAARDIGHEID

L EN DENKEN

/EN SPREKEN
TILBURG

TYSVISIE

ONDERZOEK



Anne Kerkhoff

Taal en diversiteit

Bij al het vakmanschap en meesterschap dat leraren nodig hebben, hoort ook een hoog taalvaardigheidsniveau. Om hun vak over te dragen en om bij te dragen aan de vorming van de leerlingen, moeten leraren over uitstekende communicatieve vaardigheden beschikken. Bovendien moeten ze bijdragen aan de taalontwikkeling van hun leerlingen. Dat geldt niet alleen voor docenten Nederlands, maar ook voor alle andere docenten. Bij de doelen van een vak hoort immers ook de taal van dat vak.

Dit lectoraat heeft de opdracht om bij te dragen aan de opleiding van 'taalvaardige leraren die competent zijn om taalgericht les te geven'. Maar hoe goed moet het Nederlands van leraren eigenlijk zijn? Hoe kunnen we dat beoordelen? Gelden voor alle leraren dezelfde eisen, onafhankelijk van hun vak en los van hun achtergrond en andere competenties? Hoe kan de lerarenopleiding studenten helpen om dat niveau te bereiken?

Door middel van onderzoek, onderwijs en professionalisering proberen de medewerkers van de FLOT Taalwerkplaats deze vragen te beantwoorden.

