

Mens & Taal Inholland: tussen visie en realiteit



Masterthesis
Guusje Groenen

Mens & Taal Inholland:

tussen visie en realiteit

Guusje Groenen

Masterthesis

Rapportage van een praktijkgericht onderzoek, uitgevoerd in het kader van het behalen van de titel Master of Education

Begeleider: Jos Fransen

november 2014

Master Leren & Innoveren



Hogeschool Inholland

Domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing

Samenvatting

De tweedegraads lerarenopleiding van hogeschool Inholland heeft ervoor gekozen om de inhoud van het curriculum te organiseren rondom de traditionele vakken **en** rondom leergebieden. De keuze om een deel van het curriculum in te richten vanuit een *vakoverstijgende* optiek ligt in het verlengde van landelijke richtlijnen voor het voortgezet onderwijs die zijn opgesteld door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. In het vakoverstijgende deel ervaren de studenten dat ze niet alleen opgeleid worden om vakkennis op te doen en specialist te worden in hun *eigen* studietaal, maar dat ze ook opgeleid worden om over de grenzen van hun studietaal/vak heen te kijken en samen te werken met andere talensecties.

Voor het leergebied Mens & Taal van Inholland betekent dit dat een talenstudent niet alleen zijn of haar studietaal leert, maar ook zicht krijgt op het proces van taalverwerving en taalontwikkeling in het algemeen. Daarnaast leert hij of zij vakoverstijgend te werken op gebieden waar talen samenhang vertonen: taalverwantschap, meertaligheid, didactiek, literatuur, cultuur en het ontwikkelen en verstevigen van de Cognitieve Academische Taalvaardigheden. Het is de bedoeling dat de studenten van het leergebied Mens & Taal zo opgeleid worden dat ze de leerling in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en in het mbo niet alleen kunnen helpen in hun studietaal maar hen ook kunnen helpen bij het verder ontwikkelen van de schooltaal Nederlands of het leren van een andere (vreemde) taal. Bovendien worden de studenten zo opgeleid dat ze voeding kunnen geven aan het debat over taalbeleid op school en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van dit beleid.

Het doel van dit onderzoek is vast te stellen in hoeverre de huidige werkwijze binnen de opleiding overeenkomt met de in de visie beschreven criteria en welke doorontwikkelingen wenselijk zijn. Er is onderzocht hoe het curriculum van het leergebied is ontworpen bij de start in het studiejaar 2006-2007, hoe de uitgangsideeën vertaald zijn naar een curriculum en hoe vervolgens het curriculum uitgevoerd en ervaren is door docenten en studenten. Hiertoe is in de literatuurstudie een analyse gemaakt van de context en de kaders van talenonderwijs. Daarbinnen is een verkenning uitgevoerd naar relevante theorieën over taalverwerving en taalontwikkeling. Tot slot is een verkenning uitgevoerd naar het begrip curriculum en de variabelen die bepalend zijn bij de totstandkoming van een curriculum. De literatuurstudie rondom het curriculum gaf een model om het curriculum van de lerarenopleiding op drie niveaus te analyseren.

Vakoverstijgend onderwijs of onderwijs dat georganiseerd is in leergebieden biedt de mogelijkheid om samenhang tussen vakken expliciet te maken en het rendement van het leren te verhogen. In het voortgezet onderwijs zien we langzaamaan een groeiend aantal scholen, met name in het vmbo, dat

het onderwijs vakoverstijgend aanbiedt. Een leergebied 'talen' bestaat echter in het voortgezet onderwijs nog niet. Dit terwijl vanuit de Europese visie op het leren van talen, zoals bijvoorbeeld verwoord in het *Europees Referentiekader* (Council of Europe 2001; Nederlandse Taalunie 2008), burgers juist worden aangespoord om (vreemde) talen te leren vanuit een bredere insteek: het is de bedoeling dat een burger niet alleen meerdere talen leert, maar ook 'een leven lang' werkt aan het laten groeien van zijn of haar linguïstisch repertoire. Deze Europese visie loopt sterk vooruit op de manier waarop er in het Nederlandse voortgezet onderwijs naar taalonderwijs gekeken wordt.

De lerarenopleiding Inholland zit met haar aanpak om vanuit een leergebied talenonderwijs aan te bieden tussen twee posities in: enerzijds de traditionele benadering van talenonderwijs zoals we die met name in het voortgezet onderwijs zien, anderzijds de vernieuwende benadering zoals die door de Raad van Europa is ingezet met het *Europees Referentiekader*. Zowel docenten als studenten ervaren het vakoverstijgend werken binnen de talensecties van Inholland als een bijzondere meerwaarde. Beide groepen geven echter aan ook nadelen te zien. Samenwerken met de verschillende talen kost tijd en er is slechts een beperkt aantal college-uren beschikbaar, waardoor de mogelijkheden voor samenwerking beperkt zijn. Een ander belangrijk nadeel is dat in de omgeving van Amsterdam nauwelijks middelbare scholen zijn die vakoverstijgend werken, waardoor er voor studenten weinig of geen werkplekken zijn om in de praktijk ervaring op te doen met vakoverstijgend onderwijs.

Uit het onderhavige onderzoek blijkt dat de ambities van de lerarenopleiding van Inholland sinds de start in 2006-2007 nauwelijks veranderd zijn, terwijl er procesmatig en inhoudelijk juist veel veranderd is. Dit laatste blijkt onder andere uit het feit dat vakoverstijgende modules onophoudelijk doorontwikkeld zijn: ze veranderen niet alleen van naam maar ook van inhoud en van plaats binnen het curriculum.

Uit het onderzoek komt ook naar voren dat, op regionaal én landelijk niveau, meer aandacht nodig is voor de meerwaarde van een leergebied 'talen'. Het moet duidelijker worden waaruit het concept bestaat, wat kenmerkend is voor de inhoud en welke mogelijkheden het biedt in de praktijk van het voortgezet onderwijs en het mbo. Het concept moet verrijkt worden met resultaten en inzichten uit wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek en vervolgens uitgedragen worden, zodat er positieve aandacht komt voor het leren van talen vanuit een breder perspectief.

Voorwoord

Ik ben dankbaar dat ik dit onderzoek heb mogen uitvoeren. Grip krijgen op een complex begrip als vakoverstijgend onderwijs in een leergebied 'talen' binnen het hbo is een lange tocht. Als taaldocent aan de tweedegraads lerarenopleiding van hogeschool Inholland geef ik zelf een aantal van de in dit onderzoek genoemde vakoverstijgende modules binnen het leergebied 'Mens & Taal', waaronder de allereerste in de reeks: 'Introductie Leergebied'. Bij het inleveren van haar eerste dossier zei een eerstejaarsstudente van deze module zichtbaar opgelucht en stralend: "Door het schrijven van de opdrachten rondom leergebied, vakoverstijgend onderwijs en het pijlmodel snap ik eindelijk wat je ons gedurende zeven weken hebt willen laten begrijpen en ontdekken. Het is een 'aha-Erlebnis' en dat heb ik nodig om verder te komen en de rest te gaan begrijpen." Prachtig verwoord. De student is bij een diepere laag van begrijpen aangekomen. Er is een transformatie in het begrijpen opgetreden. Zo voelt deze reis naar de kern van het werken vanuit het leergebied 'talen' ook voor mij. Ik wilde hem maken om de kern en oorsprong te doorgronden. Nu ik de reis gemaakt heb, weet ik dat ik het nodig had om de bredere context te begrijpen, om mij daarna te kunnen verdiepen. Ik ben werkelijk zeer onder de indruk van het team 'Mens & Taal', dat het in studiejaar 2006-2007 aandurfde om met bijna lege handen maar met een enorme dosis moed, lef, vertrouwen en ideeën de contouren van een volledig nieuw concept neer te zetten en dit concept tegelijkertijd uit te voeren.

De Master 'Leren & Innoveren' heeft me houvast, inzicht en 'tools' gegeven om in zeer complexe en langdurige processen van onderwijsinnovatie meer grip te krijgen op veranderprocessen. Dat helpt me op mijn weg die verder gaat in de richting van een breedgedragen visie op het leren van talen, zowel in het hbo als in het primair en het voortgezet onderwijs.

In 2012 zei Rick de Graaff bij zijn aanstelling als lector aan de hogeschool Inholland over taalontwikkeling dat deze "uiterst belangrijk is voor schoolsucces en in het verlengde daarvan, loopbaansucces. We moeten ervoor zorgen dat er een sterke taalleeromgeving ontstaat, werken aan de ontwikkeling van leraren die in staat zijn zo'n omgeving te creëren. Ik vind dat essentieel voor een tweedegraads lerarenopleiding die zich richt op onder andere het vmbo en het mbo." (De Graaff, mei 2012, bericht op intranet Inholland). De toekomstige docent zo opleiden dat deze op zijn/haar beurt de leerling helpt bij het efficiënt leren van talen en hem/haar daarin succesvol laten zijn, is de kern van mijn taak als lerarenopleider.

Ik dank allen die mij professioneel en persoonlijk ondersteund hebben en hoop dat we elkaar in de toekomst mogen blijven inspireren in het lerende landschap waar we doorheen trekken.

Guusje Groenen

Inhoudsopgave

1 Inleiding.....	11
1.1 Introductie leergebied 'Mens & Taal'	11
1.1.1 Context tweedegraads lerarenopleiding.....	11
1.1.2 Kaders tweedegraads lerarenopleiding	13
1.2 Aanleiding voor het onderzoek.....	14
1.3 Doel en vraagstelling van het onderzoek.....	14
1.4 Leeswijzer.....	16
2 Theoretisch kader	17
2.1 Kaders taalonderwijs en theorieën over taalverwerving, -ontwikkeling en - didactiek.....	17
2.1.1 Overheidsbeleid	17
2.1.1.1 Algemene kaders voor voortgezet onderwijs	17
2.1.1.2 Kaders voor taalverwerving en -ontwikkeling in Nederland en Europa	18
2.1.1.3 Kaders voor lerarenopleidingen	23
2.1.2 Vakoverstijgend werken	25
2.1.3 Theorieën over taalverwerving	27
2.1.4 Taaldidactiek	36
2.1.4.1 De 'schijf van vijf'	36
2.1.4.2 DAT- en CAT-vaardigheden	39
2.1.4.3 Meertaligheidscompetentie	41
2.1.5 Aandachtspunten voor de inrichting van het talenonderwijs.....	44
2.2 Curriculumtheorie en curriculumevaluatie	46
2.2.1 Definitie	46
2.2.2 Niveaus in het curriculum.....	47
2.2.3 Kwaliteitsaspecten van curricula.....	48
2.2.3.1 Benadering van het curriculum	48
2.2.4 Curriculumoriëntatie en -ordering	51
2.2.5 Aandachtspunten met betrekking tot het curriculum	52
3 Type onderzoek en kenmerken	53
3.1 Introductie.....	53
3.2 Onderliggende theorie	53
3.3 Respondenten.....	55
3.3.1 Respondenten voor onderzoek naar ontworpen curriculum	55
3.3.2 Respondenten voor onderzoek naar uitgevoerde curriculum	57
3.3.3 Respondenten voor onderzoek naar ervaren curriculum	58
3.4 Instrumenten	59
3.4.1 Instrumenten met betrekking tot het ontworpen curriculum	59
3.4.2 Instrumenten met betrekking tot het uitgevoerde curriculum	61
3.4.3 Instrumenten met betrekking tot het ervaren curriculum	62
3.4.4 Overzicht doelgroepen en instrumenten	66
3.5 Procedures dataverzameling	67
3.5.1 Documentanalyse.....	67
3.5.2 Enquête	67
3.5.3 Focusgroep	68
3.5.4 Interview met eerste coördinator van leergebied Mens & Taal	68
3.6 Aanpak data-analyse.....	69
3.6.1 Documentanalyse.....	69
3.6.2 Enquête	69

3.6.3 Focusgroep	70
3.6.4 Interview met de eerste coördinator van het leergebied Mens & Taal.....	70
3.7 Validiteit en betrouwbaarheid.....	70
4 Resultaten	73
4.1 Onderzoek naar ontworpen curriculum	73
4.1.1 Resultaten van onderzoek naar het ontworpen curriculum	73
4.1.1.1 Resultaten verkregen uit interview met eerste coördinator van leergebied	73
4.1.1.2 Resultaten verkregen door bestudering van interne documenten van leergebied.....	75
4.1.2 Conclusies uit onderzoek naar het ontworpen curriculum.....	83
4.2 Onderzoek naar het uitgevoerde curriculum	88
4.2.1 Resultaten van metingen met betrekking tot het uitgevoerde curriculum	88
4.2.1.1 Resultaten focusgroep met docenten Mens & Taal.....	88
4.2.2 Conclusies uit onderzoek naar het uitgevoerde curriculum	92
4.3 Onderzoek naar het ervaren curriculum.....	93
4.3.1 Resultaten van metingen met betrekking tot het ervaren curriculum	93
4.3.2 Conclusies met betrekking tot het onderzoek naar het ervaren curriculum	104
5. Conclusies, aanbevelingen en kritische reflectie	107
5.1 Conclusies.....	107
5.1.1 Deelvraag 1.....	107
5.1.2 Deelvraag 2.....	112
5.1.3 Deelvragen 3 en 4.....	114
5.2 Aanbevelingen	117
5.2.1 Aanbevelingen met betrekking tot het ontworpen curriculum (deelvragen 1 en 2).....	117
5.2.2 Aanbevelingen met betrekking tot het uitgevoerde en ervaren curriculum (deelvragen 3 en 4)..	121
5.3 Kritische reflectie op het onderzoek	122
Gebruikte bronnen	129
Bijlagen	135
Bijlage 1 : Topiclijst voor de focusgroep van 6 mei 2013	135
Bijlage 2 : Enquête studenten Mens & Taal.....	137

1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderwerp van de masterthesis en de context geïntroduceerd. Verder worden de aanleiding van het onderzoek, de probleemstelling en de definities van de gebruikte terminologie uitgewerkt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een leeswijzer voor de masterthesis.

1.1 Introductie leergebied 'Mens & Taal'

Deze masterthesis betreft een onderzoek naar de wijze waarop het leergebied Mens & Taal van de tweedegraads lerarenopleiding van Hogeschool Inholland functioneert. Het opzetten van een nieuw soort lerarenopleiding – die tot op de dag van vandaag in Nederland uniek is in zijn soort - werd destijds gemotiveerd door een expliciete link te leggen met de behoefte aan een ander type taaldocent voor het voortgezet onderwijs: "In toenemende mate is er immers behoefte aan docenten die niet alleen les kunnen geven in bijvoorbeeld Nederlands, maar ook in staat zijn in leergebieden te functioneren en lesondersteuning te bieden in verwante vakken binnen het leergebied" (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2009, p. 5). De lerarenopleiding van Inholland beoogt datgene te bieden wat een student nodig heeft om zich tot zo'n breder opgeleide taaldocent te ontwikkelen.

De laatste twee jaren leeft in het docententeam Mens & Taal steeds meer de behoefte om kritisch te kijken in hoeverre nog aangesloten wordt op de uitgangspunten die bij de start van de opleiding in augustus 2006 zijn geformuleerd en te onderzoeken of en hoe het curriculum verbeterd en aangescherpt kan worden om de oorspronkelijke doelstellingen te verwezenlijken. Het hoofddoel van dit onderzoek is beschrijven hoe het curriculum vanaf de start in studiejaar 2006-2007 tot aan studiejaar 2013-2014 is veranderd. Aansluitend zullen we op basis van deze beschrijving verbeterpunten voor het curriculum aanreiken.

1.1.1 Context tweedegraads lerarenopleiding

De tweedegraads lerarenopleiding van Hogeschool Inholland is een kleinschalige opleiding die gevestigd is in Amstelveen. Studenten volgen er een vierjarige bacheloropleiding tot (tweedegraads) docent in het voortgezet onderwijs (vmbo en de onderbouw van havo en vwo), in het middelbaar beroepsonderwijs of in de sector beroeps- en volwasseneducatie. De volgende schoolvakken worden aangeboden: Aardrijkskunde, Algemene Economie, Bedrijfseconomie, Biologie, Duits, Engels, Frans, Geschiedenis, Gezondheidszorg en Welzijn, Godsdienst, Islamgodsdienst, Maatschappijleer, Natuurkunde, Nederlands, Scheikunde en Wiskunde. De schoolvakken zijn ondergebracht in een van de vijf leergebieden: Mens & Zorg (Gezondheidszorg en Welzijn), Mens & Natuur (Biologie, Natuurkunde, Scheikunde en Wiskunde), Mens & Levensbeschouwing (Godsdienst,

Levensbeschouwing en Islamgodsdienst), Mens & Wereld (Aardrijkskunde, Algemene Economie, Bedrijfseconomie, Geschiedenis en Maatschappijleer) en Mens & Taal (Duits, Engels, Frans en Nederlands). De student wordt bij deze lerarenopleiding opgeleid voor een bevoegdheid in een schoolvak naar keuze, maar ook om leerlingen lesondersteuning te kunnen bieden voor de verwante vakken binnen het leergebied.

In Nederland is Hogeschool Inholland de enige hbo-instelling die lerarenopleidingen in de talen aanbiedt via de formule van het leergebied. De motivatie om een nieuwe lerarenopleiding te starten vanuit een andere aanpak kwam voort uit de wens van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) om meer samenhang in het curriculum van het voortgezet onderwijs aan te brengen. Deze plannen zijn verwoord in diverse notities van het Ministerie van OCW over de ‘vernieuwde onderbouw’ en worden in hoofdstuk 2 besproken.

De lerarenopleiders van Inholland verzorgen lessen in hun eigen vak en in de vakoverstijgende modules binnen het leergebied waarin ze werkzaam zijn. Een docententeam bestaat uit drie tot twaalf docenten, afhankelijk van de studentenaantallen van het leergebied. Het leergebied Mens & Taal heeft de meeste studenten: 89 studenten in studiejaar 2012-2013 en 122 studenten in studiejaar 2013-2014. Het team bestond in 2012-2013 uit tien docenten die naast de lesgevende taken onder leiding van de coördinator programma’s ontwikkelden voor de verschillende talen en voor onderdelen uit het leergebied. Deze kerngroep werd aangevuld met enkele vakcollega’s die tijdelijk verschillende modules verzorgden. De collega’s uit de kerngroep kennen het curriculum van binnenuit en kunnen uit ervaring aangeven wat ze aan taalverwerving doen, hoe ze vakoverstijgend onderwijs zien, wat ze sterk vinden aan de leergebiedmodules en hoe ze de samenwerking met collega’s uit andere talen ervaren.

De evaluatie van de onderwijsmodules wordt aangestuurd door het management, dat de uitvoering neerlegt bij de coördinatoren van de leergebieden. Dit gebeurt per module en per leerjaar door middel van een schriftelijke vragenlijst. Daarnaast wordt er door de coördinator van het leergebied regelmatig een studentenpanel bij elkaar geroepen waarin allerlei zaken ter sprake komen die in de opleiding spelen; hiervan wordt een verslag gemaakt dat vervolgens met de docenten van de opleiding wordt besproken. De evaluatie over de opleiding in zijn geheel wordt uitgevoerd door een aparte afdeling Evaluatie met behulp van programma’s als Evasys; deze vorm van evaluatie wordt aangestuurd door het management. Landelijke metingen, zoals de Nationale Studenten Enquête (NSE), maken deel uit van de jaarlijkse evaluatie.

Op de locatie Amstelveen draagt het management (de locatiedirecteur en de onderwijsmanager) de verantwoordelijkheid voor het managen van de programma’s en diensten. De tweedegraads lerarenopleiding valt binnen het domein ‘Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing’ (OLL) en valt

onder de verantwoordelijkheid van de betreffende domeindirecteur. De beleidsmakers laten veel ruimte aan de ontwikkelaars en uitvoerders. De onderwijsmanager wordt ondersteund door de coördinatoren uit de vijf leergebieden en door de coördinator van de vakgroep onderwijskunde/pedagogiek. De onderwijsmanager van de locatie Amstelveen heeft toestemming gegeven voor dit onderzoek en heeft zich twee maal door de onderzoeker laten bijpraten.

1.1.2 Kaders tweedegraads lerarenopleiding

De kaders waarbinnen de lerarenopleiding bij de start vorm heeft gekregen, zijn in hoofdzaak de volgende:

- de door het Ministerie van OCW in 2004 vastgestelde – derde generatie - landelijke kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs die gelden vanaf schooljaar 2006-2007 (zie voor de tekst van de derde generatie kerndoelen http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum_26-08-2014);
- de door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) in 2004 opgestelde zeven beroepscompetenties voor leraren (SBL, 2004)¹;
- het *Europees Referentiekader* (Council of Europe, 2001) en de vijf taalportfolio's die vanaf 2001 op basis van het Europees Referentie Kader (ERK) in Nederland werden ontwikkeld voor diverse doelgroepen (bve, po, vo 12+, vo 15+ en NT2).

Kaders die in 2006 nog volop in ontwikkeling waren, zijn de door de Raad van Europa opgestelde Dublin-descriptoren² (Europese Commissie, 2008), het online Europees Taalportfolio³, de eisen die aan een mvt-docent gesteld worden zoals beschreven in het *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL, <http://epostl2.ecml.at/>) en de landelijke kennisbases voor de lerarenopleidingen Nederlands en moderne vreemde talen waarin beschreven staat wat een docent-in-opleiding moet kennen en kunnen om het (bachelor)diploma te behalen (www.10voordeleraar.nl).⁴

¹ SBL is in 2011 opgeheven. Daarvoor in de plaats is de Onderwijscoöperatie gekomen die zich bezighoudt met de herijking van de bekwaamheidseisen (aldus informatie op www.rijksoverheid.nl). Zie voor de SBL-competenties <https://www.onderwijscooperatie.nl/activiteiten/bekwaamheid/bekwaamheidseisen/bekwaamheidseisen-2006/>

² De Dublin-descriptoren beschrijven de criteria waaraan iemand moet voldoen bij het voltooien van een Bachelor- of Master-opleiding binnen de EU-landen. Zie http://ecahe.eu/w/index.php/Overarching_framework_of_qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area

³ Het Europees Taalportfolio dat tot mei 2014 beschikbaar was op www.europeestaalportfolio.nl is in augustus 2014 in een nieuw format verschenen bij Peppels (www.peppels.net).

⁴ De kennisbases Nederlands, Engels, Frans en Duits die eerder waren verschenen als één publicatie, zijn nu beschikbaar als 4 losse delen (HBO-Raad, 2013).

1.2 Aanleiding voor het onderzoek

In 2006 kwam een groep bevoegen lerarenopleiders, taaldocenten en een expert op het gebied van innovatie bij elkaar met het doel om voor de talen een nieuwe tweedegraads lerarenopleiding op te zetten vanuit een ideaal en vanuit de expertise van de betrokkenen. De groep wilde een meertalige docent opleiden die voorbereid zou zijn op het werken in de onderbouw van een school in een grootstedelijk gebied met speciale aandacht voor het vmbo en het mbo (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2009). Er werd bepaald dat de inhoud van het leergebied leidend zou zijn voor het curriculum van deze nieuwe opleiding en dat de vakinhoud (d.w.z. de specifieke inhoud van de diverse talen) daaraan ondergeschikt zou zijn. Het kernwoord was ‘ontschotten’, dat wil zeggen de schotten tussen de verschillende talensecties opheffen. De inhoud zou aan de hand van beroepsgerichte taken beschreven worden en er zou gewerkt worden met ‘Task-Based Learning’ oftewel taakgericht leren. Dit was een revolutionaire ommekeer in de bestaande visie op het opleiden van talendocenten.

De eerste versie van het curriculum kwam tot stand in 2006. Daarna is het curriculum meerdere keren aangepast als gevolg van beslissingen van het management, opgedane ervaringen en veranderde eisen van de overheid. Zeven jaar na dato is er – met name bij de betrokken docenten en studenten - behoefte om vast te stellen welke feitelijke veranderingen van het oorspronkelijke curriculum hebben plaatsgevonden, om zodoende te kunnen bepalen of de doelstellingen van 2006 nu nog steeds relevant zijn. Dit vormt het vertrekpunt van het onderhavige onderzoek.

1.3 Doel en vraagstelling van het onderzoek

Het hoofddoel van dit onderzoek is het curriculum van het talenonderwijs te beschrijven zoals dat in 2006 door Inholland is vastgelegd en zoals het binnen de huidige werkwijze tot uiting komt; daarbij wordt tevens in kaart gebracht welke doorontwikkelingen van de modules die samen het vakoverstijgende deel van het leergebied Mens & Taal vormen, sinds 2006 hebben plaatsgevonden. Uitgedrukt in termen van curriculumtheorie kunnen we de hoofdvraag als volgt formuleren: ***Wat zijn de kenmerken van het ontworpen curriculum van de vakoverstijgende onderwijsmodules van het leergebied Mens & Taal van de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland, hoe worden deze onderwijsmodules in de praktijk uitgevoerd (uitgevoerde curriculum) en door studenten gewaardeerd (ervaren curriculum)?***

De hoofdvraag van het onderzoek is beschrijvend van aard. Op basis van de beschrijving van de verschillen tussen het ontworpen, het uitgevoerde en het ervaren curriculum worden door de onderzoeker echter ook conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan om in de toekomst tot een verbeterd curriculum voor het leergebied Mens & Taal te komen.

Op basis van de genoemde hoofdvraag zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat zijn de algemene didactische principes van (vakoverstijgend) werken bij het talenonderwijs op Hogeschool Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)
2. Hoe zijn de didactische principes van vakoverstijgend werken bij talenonderwijs vertaald naar de diverse onderwijsmodules van het curriculum van het leergebied Mens & Taal bij Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)
3. Hoe voeren docenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland het vakoverstijgend werken in de praktijk uit en wat zijn hun ervaringen? (niveau van het uitgevoerde curriculum)
4. Hoe ervaren en waarderen studenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland in studiejaar 2012-2013 het vakoverstijgend werken? (niveau van het ervaren curriculum)

In de vraagstelling worden de volgende begrippen gebruikt: *curriculum*; *studiejaar 2012-2013*; *het ontworpen, uitgevoerde en ervaren curriculum*; *vakoverstijgende onderwijsmodules*; *leergebied Mens & Taal*; *taal- en vakdidactische principes*; *docenten*; *studenten*. Deze begrippen worden hieronder kort toegelicht.

- Met *curriculum* wordt het plan van aanpak voor het leren bedoeld of - zoals omschreven door van den Akker (Thijs en van den Akker, 2009) - de loop of traject voor de activiteit leren .
- Met het *studiejaar 2012-2013* wordt de groep studenten bedoeld die in genoemd studiejaar bij Hogeschool Inholland ingeschreven stonden als studenten Mens & Taal. Het betreft de studenten talen uit de cohorten 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 en 2012-2013. De langstudeerders zijn gerangschikt onder het cohort 2009-2010.
- Met het *ontworpen, uitgevoerde en ervaren curriculum* wordt het door van den Akker (2010, p. 38) op drie niveaus ingedeelde (als 'intended', 'implemented' en 'attained' aangeduid) curriculum bedoeld. In het *ontworpen* ('intended') curriculum wordt het leerplan geschreven zoals bedoeld door de ontwerpers en de managers. Met het *uitgevoerde* ('implemented') curriculum wordt het leerplan bedoeld zoals het uitgelegd en uitgevoerd wordt door de docenten. Met het *ervaren* ('attained') curriculum wordt het uiteindelijke leerplan bedoeld zoals het gezien en ervaren wordt door de studenten. Genoemde definitie van van den Akker is gekozen, omdat deze veelvuldig op het gebied van curriculumanalyse gehanteerd wordt: het maakt het mogelijk om veranderingen in het curriculum te begrijpen die een grote discrepantie vertonen tussen het ideale ('intended') en het uiteindelijke ('attained') leerplan (van den Akker, 2010, p. 38).
- Met de *vakoverstijgende onderwijsmodules* worden de twaalf opeenvolgende onderwijsmodules aangeduid die alle taalstudenten van het leergebied Mens & Taal gezamenlijk doorlopen in studiejaar jaar 1 t/m 3.

- Met *taal- en vakdidactische principes* worden twee soorten principes aangeduid: (1) principes die betrekking hebben op taalverwerving en taalontwikkeling van de student in zijn/haar rol van taalleerder; (2) principes die sturend zijn voor de inhoud van de didactiek voor de taalstudent in zijn/haar rol van toekomstig taaldocent.
- Met *docenten* worden de docenten/lerarenopleiders bedoeld van het leergebied Mens & Taal van Hogeschool InHolland.
- Met *studenten* worden de studenten aangeduid van de lerarenopleidingen van Mens & Taal van Hogeschool InHolland.

1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 1 is de aanleiding voor het onderzoek beschreven. Er is aangegeven wat het probleem is en hoe het onderzoek is afgebakend. De centrale vraag en de deelvragen zijn benoemd.

Hoofdstuk 2 wordt gewijd aan het theoretische kader en bestaat uit twee delen. In het eerste deel van dit hoofdstuk (§ 2.1) worden eerst de kaders geschetst voor talenonderwijs in het voortgezet onderwijs, waarna wordt ingezoomd op de taal- en vakdidactische uitgangspunten van de opleiding binnen Mens & Taal van Hogeschool InHolland. Ook wordt beschreven wat vakoverstijgend onderwijs in het leergebied Mens & Taal inhoudt. Vervolgens wordt er een theoretische verkenning uitgevoerd van taaldidactische begrippen die te maken hebben met taalverwerving en -ontwikkeling. Enkele belangrijke taaltheorieën die de inzichten rondom taalverwerving gevoed hebben en een model voor effectief taalonderwijs worden besproken. Het tweede deel van hoofdstuk 2 (§ 2.2) is een uiteenzetting over hoe vanuit de curriculumtheorie gekeken kan worden naar deelaspecten van het curriculum, zoals niveaus, benadering en oriëntatie.

In hoofdstuk 3 wordt de opzet en de verantwoording van het onderzoek besproken.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. De relevante informatie wordt gehaald uit diverse meetinstrumenten, zoals interviews, enquête, documentanalyse en focusgroep.

Het vijfde en laatste hoofdstuk bevat de conclusies en de aanbevelingen, waarna wordt afgesloten met een kritische reflectie.

2 Theoretisch kader

Dit hoofdstuk bestaat uit twee delen. In het eerste deel (§ 2.1) staan de kaders voor talenonderwijs in Nederland centraal. Allereerst wordt in § 2.1.1 het overheidsbeleid besproken. Achtereenvolgens komen hier aan bod: de algemene kaders voor het voortgezet onderwijs, de kaders voor het onderwijs in de talen op de middelbare school en de landelijke kaders voor de tweedegraads lerarenopleiding voor talen zoals die verwoord staan in de verschillende kennisbases. In § 2.1.2 wordt ingegaan op het begrip ‘vakoverstijgend werken’, zodat duidelijk wordt wat het leergebied Mens & Taal inhoudt en welke keuzes daaraan ten grondslag liggen. In § 2.1.3 worden een aantal relevante taaltheorieën besproken en in § 2.1.4 een aantal taaldidactische opvattingen die ten grondslag liggen aan de keuze voor het vakoverstijgend werken binnen het talenonderwijs. In het tweede deel (§ 2.2) van dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan theorieën die betrekking hebben op het curriculum.

2.1 Kaders taalonderwijs en theorieën over taalverwerving, -ontwikkeling en -didactiek

2.1.1 Overheidsbeleid

In de volgende paragrafen worden de kaders die bepalend zijn voor het curriculum van de tweedegraads lerarenopleiding binnen het leergebied Mens & Taal nader beschreven. Allereerst worden de kaders geschetst zoals die gelden voor het voortgezet onderwijs in het algemeen (§ 2.1.1.1). Daarna wordt ingegaan op de kaders waarbinnen taalverwerving zich afspeelt in het voortgezet onderwijs (§ 2.1.1.2). Tot slot worden de landelijke kaders geschetst zoals die gelden voor de tweedegraadslerarenopleiding talen (§ 2.1.1.3).

2.1.1.1 Algemene kaders voor voortgezet onderwijs

Uit onvrede over de gevolgen van de invoering van de basisvorming in 1993 ontstond na de herziening van de kerndoelen in 1998 in 2002 de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Deze had als taak aanbevelingen te doen met betrekking tot de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het eindrapport *Beweging in de onderbouw* (2004) dat de Taakgroep opstelde, resulteerde uiteindelijk in een nieuwe regeling voor de onderbouw die van toepassing werd met ingang van schooljaar 2006-2007. De Taakgroep stipte als optie aan om een vakgerichte lerarenopleiding te creëren waarbij het vak specifiek gericht zou zijn op betrokkenheid bij een breder leergebied en op de didactiek van de samenhang met andere vakken. Deze uitdaging is in 2006 door Hogeschool Inholland opgepakt.

Tengevolge van de invoering van de derde generatie kerndoelen kregen middelbare scholen meer ruimte om eigen beleidskeuzes te maken. Het grote aantal gedetailleerde kerndoelen voor de vijftien afzonderlijke vakken (zoals opgenomen in de tweede generatie kerndoelen uit 1998) werd in 2004 teruggebracht tot 58 globale doelen die ingedeeld zijn in zeven domeinen (zie Ministerie van OCW, 2006 en http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum_26-08-2014).

2.1.1.2 Kaders voor taalverwerving en -ontwikkeling in Nederland en Europa

In 2004 zijn voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs 58 nieuwe kerndoelen geformuleerd. Van deze zogenaamde 'derde generatie' kerndoelen hebben er tien betrekking op het schoolvak Nederlands (nummers 1 t/m 10) en acht op het schoolvak Engels (nummers 11 t/m 18). De kerndoelen voor Engels zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de taal en op de rol van Engels als wereldtaal. Er zijn geen aparte kerndoelen geformuleerd voor Frans, Duits of andere moderne vreemde talen. Voor het onderwijs in andere moderne vreemde talen kunnen scholen de kerndoelen Engels gebruiken.

Vreemde talen

Het *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), vertaald als het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader* (Nederlandse Taalunie, 2008), is een document dat ontwikkeld is vanuit de Raad van Europa met als doel het niveau van elke vreemdetalende in Europa - onafhankelijk van zijn of haar moedertaal of het genoten onderwijs - te kunnen bepalen en te kunnen vergelijken. De zes niveaus van het ERK lopen uiteen van A1 tot en met C2 en worden aan de hand van descriptoren (die de vorm aannemen van ik-kan-beschrijvingen) beschreven.

Bij de niveaus A1, A2 en B1 gaat het vooral om vaardigheden die de tweedetaallearder (T2-leerder) inzet in alledaagse communicatieve situaties, bijvoorbeeld situaties die de leerder tegenkomt wanneer hij of zij als toerist naar het doeltaalland gaat. Op de niveaus B2, C1 en C2 worden complexere vaardigheden beschreven waarvoor soms een behoorlijk academisch niveau vereist is.

Dit is voor sommige didactici een reden om een onderscheid te maken tussen de basisniveaus A1 t/m B1 en de hogere, meer academische niveaus B2 t/m C2 die cognitief veeleisender zijn.

Afhankelijk van de leerlingenpopulatie en de vreemde taal kan een school zich oriënteren op de resultaatbeschrijvingen op de niveaus A1, A2 en B1 van het ERK. Scholen laten zich bij de invulling van het programma leiden door de kerndoelen, dat wil zeggen algemene leerdoelen voor de onderbouw die door de overheid zijn opgesteld na te streven. In de kerndoelen wordt niet aangegeven wat het beheersingsniveau van de leerling moet zijn aan het einde van de onderbouw (dat wil zeggen aan het eind van leerjaar 2 vmbo en aan het eind van leerjaar 3 havo en vwo). Er zijn door SLO wel zogenaamde 'streefniveaus' geformuleerd voor het einde van de onderbouw van het voortgezet onderwijs (zie ook www.erk.nl), die in Tabel 1 worden weergegeven. Er kan

geconcludeerd worden dat de streefniveaus voor de moderne vreemde talen in de onderbouw betrekking hebben op de niveaus A1 tot en met B1.

Tabel 1: Overzicht streefniveaus vreemde talen onderbouw door SLO

Engels	BB	KB	GT	havo	vwo
luisteren	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2/B1
lezen	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2/B1
gesprekken voeren	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2
spreken	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2
schrijven	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2

Duits #	BB	KB	GT	havo	vwo
luisteren	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2
lezen	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2
gesprekken voeren	A1	A1	A1	A1/A2	A1/A2
spreken	A1	A1	A1	A1/A2	A1/A2
schrijven	A1	A1	A1	A1/A2	A1/A2

Het streefniveau van Duits hangt af van de vraag of Duits in het 1^e of 2^e leerjaar van start gaat

Frans	BB*	KB*	GT	havo	vwo
luisteren	-	-	A1/A2	A2	A2
lezen	-	-	A1/A2	A2	A2
gesprekken voeren	-	-	A1	A1/A2	A1/A2
spreken	-	-	A1	A1/A2	A1/A2
schrijven	-	-	A1	A1/A2	A1/A2

* Geen meting gedaan

Bron: <http://ko.slo.nl/vakgebieden/00002/00001>

De Europese visie op talenonderwijs is beschreven in het ERK. Onder invloed van het ERK en de taalpolitiek van de Raad van Europa (onder meer zichtbaar in de activiteiten van het European Centre for Modern Languages (ECML) in Graz, Oostenrijk) is er heel langzaam sprake van een verschuiving van aandacht voor ‘*multilinguïsme*’ (een vorm van meertaligheid die bereikt wordt door in een bepaald onderwijssysteem verschillende talen aan te bieden en door leerlingen aan te moedigen meerdere talen te leren) naar aandacht voor ‘*plurilinguïsme*’, de individuele meertaligheid waarbij de opbouw van iemands communicatieve competentie centraal staat en waarin alle taalkennis en -ervaring bijdraagt aan het functioneren in een bepaalde taal. Het talenonderwijs zou vanuit laatstgenoemde visie niet langer gericht moeten zijn op de beheersing van één, twee of drie afzonderlijke talen, maar op het bouwen aan een breed linguïstisch repertoire, waarbij het leren van talen gezien wordt als een levenslange opgave (‘levenslang leren’).

Het ECML doet op dit gebied een praktische voorzet met het FREPA-project (Framework of Reference for Pluralistic Approaches). Binnen dit project zijn niet alleen descriptorren ontwikkeld maar ook materialen om 'pluralistic and intercultural competences' bij leerders te vergroten. We komen hierop terug in § 2.1.4.

Ondanks het feit dat de contouren zichtbaar zijn van een nieuwe aanpak van het leren van talen die aansluiting zoekt bij de hierboven beschreven plurilinguïstische visie, kunnen we concluderen dat - in Nederland althans - nog zeker geen sprake is van een andere - al dan niet vakoverstijgende - benadering van talenonderwijs.

Sinds de publicatie van het ERK zijn er behoorlijk wat punten van kritiek op dit document geformuleerd. Nodari (2009) stipt een belangrijk aandachtspunt aan, als hij stelt dat in het ERK weliswaar met behulp van de descriptorren aangegeven wordt wat de T2-leerder op een bepaald niveau moet kunnen, maar dat niet wordt aangegeven *hoe de weg ernaartoe* verloopt. Zijn conclusie is dat niet duidelijk wordt wat een taalleerder moet inzetten om het hogere academische niveau C2 te bereiken, een niveau dat zelfs door veel moedertaalsprekers nooit behaald zal worden!

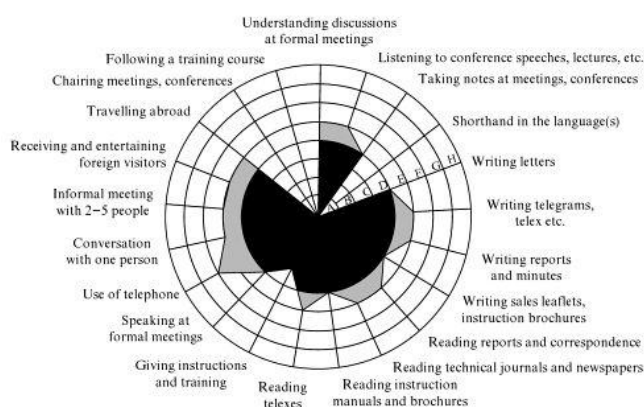
Ook Henry Widdowson betoogde op 20 maart 2014 in zijn ECML-lezing 'Rethinking Language Education: A Challenge to Tradition' dat er meer aandacht moet zijn voor de lage niveaus van het ERK, omdat dit de niveaus zijn waarop zich veruit de meeste taalleerders bevinden. Het C2-niveau zou in veel mindere mate gezien moeten worden als het ultieme door de taalleerder te bereiken niveau (zie voor een video-opname van Widdowson's lezing <http://www.ecml.at/News/Conference20143/Videos/tabid/1579/language/en-GB/Default.aspx>).

De vraag rijst hoe we het ERK moeten situeren ten opzichte van de competenties van de 'native speaker' of moedertaalspreker. In het ERK wordt benadrukt dat elke leerder/gebruiker van een taal deze taal niet 100 % maar altijd ten dele beheerst, dat "alle kennis van een taal deeltkennis is, hoe zeer die taal ook onze 'moedertaal' of 'eerste taal' is. Zij is altijd onvolledig en nooit zo goed ontwikkeld of volmaakt bij een gewone sterveling als bij de utopische 'ideale moedertaalspreker'. Bovendien beheerst een individu de verschillende samenstellende delen van een taal (zoals mondelinge en schriftelijke vaardigheden, of begrip en interpretatie in vergelijking met productie) nooit in gelijke mate" (ERK, Nederlandse Taalunie, 2008, p. 152).

Brian North, een van de samenstellers van het ERK, benadrukt dat elke leerder een ander profiel heeft. Dit betekent bijvoorbeeld dat twee leerders die eenzelfde vreemde taal op B2-niveau beheersen, zeer zelden hetzelfde profiel hebben; dat zou namelijk betekenen dat ze op alle categorieën waarop ze beoordeeld worden (met behulp van de beoordelingsschalen waarvoor in het ERK descriptorren zijn ontwikkeld), dezelfde scores zouden behalen (North, 2014, p. 12).

North benadrukt dat op de vaak gehoorde bewering “not all native speakers are C2” (hetgeen ook Nodari (2009) beklemtoont) de vraag moet volgen: “C2 in what?”. Een native speaker zal op ‘interpersoonlijke interactie’ in de eigen moedertaal gewoonlijk boven C2-niveau scoren. Dat betekent echter niet dat hij of zij ook op C2-niveau presteert, als het gaat om verhalen vertellen, argumenteren of samenvatten, omdat hiervoor *cultureel bepaalde discursieve conventies* beheerst moeten worden die native speakers in de praktijk niet allemaal in gelijke mate beheersen. In de woorden van North: “As a result very few native speakers will be ‘C2’ in all the more sophisticated learned forms of oracy and literacy.” (North, 2014, p. 20).

North (2014) geeft een praktisch voorbeeld van een leerdersprofiel uit het beroepsonderwijs Engels. In Figuur 1 beelden de donker gekleurde vlakken de *actuele, feitelijke beheersing* van de taal uit en de lichtgekleurde delen de *gewenste beheersing* op een X-aantal descriptor(en). Een dergelijke grafische weergave van het ‘needs and proficiency profile’ zou binnen de lerarenopleiding ook opgesteld kunnen worden voor elke individuele student. Dit zou inzichtelijk kunnen maken dat het leertraject voor elke individuele student anders verloopt, omdat de competenties waarmee de student zijn/haar opleiding start in meer of mindere mate zijn ontwikkeld.



Figuur 1: Voorbeeld van een ‘needs profile and proficiency profile’ van een leerder van het Engels in het beroepsonderwijs
Bron: North, 2014, p. 13

Nederlands als moedertaal

Voor het vak Nederlands heeft de commissie Meijerink (Meijerink et al., 2009) in opdracht van het Ministerie van OCW een advies opgesteld met daarin een beschrijving van wat leerlingen op verschillende niveaus moeten kunnen en kennen op het gebied van Nederlands als moedertaal, met betrekking tot de mondelinge taalvaardigheid, de leesvaardigheid, het schrijven, de begrippenlijst en taalverzorging. Dit heeft geresulteerd in een *Referentiekader voor Nederlands als moedertaal*, waarin vier niveaus omschreven staan (zie Tabel 2). De letter F staat voor ‘Fundamenteel niveau’. Het niveau 2F wordt minimaal noodzakelijk geacht voor het functioneren als burger in de Nederlandse samenleving. Schematisch ziet het Referentiekader Nederlands er als volgt uit:

Tabel 2: Niveaubeschrijvingen Nederlands als moedertaal

F	onderwijsniveau
1F	Eind basisonderwijs
2F	Eind vmbo; drempel van de onderbouw naar bovenbouw, drempel van vmbo naar mbo
3F	Eind mbo-4, eind havo, drempel van voortgezet onderwijs en mbo naar hoger onderwijs
4F	Eind vwo, drempel van voortgezet onderwijs naar wetenschappelijk onderwijs

Bron: Bonset, de Boer & Ekens, 2010, p. 21

Deze niveaubeschrijvingen zijn gebaseerd op het ERK (Council of Europe, 2001; Nederlandse Taalunie, 2008) en op het *Raamwerk Nederlands voor (v)mbo* (Bohnen et al., 2007). Volgens Bonset, de Boer en Ekens (2010) kan er een vergelijking gemaakt worden tussen het Referentiekader Nederlands en het ERK, hoewel dit laatste document niet ontworpen is voor eerstetaalleerders maar voor vreemdetaleerders (zie Tabel 3).

Tabel 3: Vergelijking Referentiekader Nederlands en Europees Referentiekader

Referentiekader Nederlands	Europees Referentiekader
1F	A2
2F	B1
3F	B2
4F	C1

Bron: Bonset, De Boer & Ekens, 2010, p. 21

Het Referentiekader Nederlands is een instrument om eindtermen en kerndoelen die in gebruik zijn in verschillende sectoren en die betrekking hebben op verschillende momenten (drempels) in de onderwijsloopbaan van leerlingen, beter op elkaar af te stemmen. Het heeft twee praktische doelen. Enerzijds kunnen met dit instrument leerlingprestaties ingeschaald en onderling vergeleken worden. Anderzijds kan dit kader ingezet worden bij het ontwerpen van het onderwijs en bij het maken van meer gefundeerde keuzes met betrekking tot het onderwijsaanbod.

In 2004 zijn de kerndoelen Nederlands - evenals die voor Engels - voor de derde en laatste keer aangepast. Volgens Bonset, de Boer en Ekens (2010, p. 23-26) is de invulling van het vak Nederlands op een negental punten veranderd. Ten eerste is er meer aandacht voor de mondelinge vaardigheden. Ten tweede komt er ruimte voor taalbeschouwing als reflectie (op leertaken) en is er niet langer exclusieve aandacht voor taalbeschouwing als ontleedonderwijs. Ten derde is er meer aandacht voor fictieonderwijs, hetgeen een grotere verschuiving voor het vmbo inhoudt dan voor mavo, havo en vwo. Onder het lezen van geschreven fictie wordt het luisteren naar gesproken fictie

verstaan, alsook het kijken naar series, film en toneel. Als vierde punt noemen Bonset, de Boer en Ekens (2010) de aandacht voor taalvariatie (dialecten, groepstalen, taalvariatie ten gevolge van de meertalige samenleving). Als vijfde verschuiving vermelden zij de aandacht voor de media (hoe komt informatie tot stand? wat doet het met de lezer?) en als zesde punt de aandacht voor informatievaardigheden (informatie verwerken en verwerven).

Bonset, de Boer en Ekens (2010) noemen nog drie accent-verschuivingen: (7) meer aandacht voor vaardigheden die bij andere schoolvakken ook een rol spelen (*taalgericht vakonderwijs*, dat wil zeggen aandacht voor taal bij andere vakken, bijvoorbeeld goed kunnen definiëren of samenvatten; zie ook Hajer en Meestringa (2009)); (8) meer aandacht voor de overgang van schoolse situaties naar de praktijk; (9) meer aandacht voor de procesmatige kant (en niet langer exclusieve aandacht voor de productmatige kant oftewel het eindresultaat). Volgens Van Parreren (Van Parreren, 1988, geciteerd in Bonset, de Boer en Ekens, 2010, p. 26) wordt dit laatste ook wel aangeduid als *strategisch handelen*: al het handelen dat erop gericht is om de uitvoering van een taak beter te laten verlopen, zoals oriënteren op de taak en reflecteren op het proces en het product.

De hierboven beschreven veranderingen hebben gevolgen voor de eisen die de lerarenopleiding aan haar studenten stelt. We zien dit terug in de kennisbases die opgesteld zijn voor het vak Nederlands en voor de diverse moderne vreemde talen. We komen hierop terug in § 2.1.1.3.

Samenvattend kunnen we stellen dat het ERK en het Referentiekader Nederlands de lijnen aangeven waarbinnen het talenonderwijs zich afspeelt. Nederlands dat wil zeggen Nederlands als moedertaal of als schooltaal - is ook een factor van betekenis bij het leren van vreemde talen. Volgens Cummins (1984) worden de zogenaamde '*CAT-vaardigheden*' (Cognitieve Academische Taalvaardigheden) namelijk opgebouwd in de moedertaal en niet in de vreemde taal. Op dit punt komen we terug in § 2.1.3.

2.1.1.3 Kaders voor lerarenopleidingen

Er zijn op Europees niveau een aantal afspraken gemaakt en een aantal 'tools' ontwikkeld die de kwaliteit, gelijkwaardigheid en uitwisselbaarheid binnen de Europese opleidingen moeten vergroten. In de Dublin-descriptoren (Europese Commissie, 2008) zijn de kwalificaties voor een bacheloropleiding beschreven.

Het *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL; Newby, 2012; zie <http://epostl2.ecml.at/>) is een instrument waarmee studenten aan een lerarenopleiding hun kennis en vaardigheden op het gebied van de didactiek kunnen evalueren.

Het eindniveau voor de tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands en moderne vreemde talen is vastgelegd in de diverse kennisbases voor Nederlands, Engels, Frans en Duits (www.10voordeleraar.nl). Deze kennisbases vormen - samen met de in ontwikkeling zijnde

kennisbank en de kennistoetsen - de basis voor de tweedegraads opgeleide leraar Nederlands en de leraar moderne vreemde talen. De beroepskennis van de leraar beslaat twee grote gebieden: die van het vak en die van het leren en het onderwijzen. De dubbelrol van de docent laat zich in de kern samenvatten als die van kennisoverdrager en pedagoog. Daarnaast worden er vier beroepsrollen onderscheiden die gekoppeld zijn aan vier typen beroepssituaties die door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) als volgt aangeduid worden:

Tabel 4: De zeven SBL-competenties

	met leerlingen	met collega's	met omgeving	met mezelf
interpersoonlijk	1	5	6	7
pedagoog	2			
(vak)didacticus	3			
organisatorisch	4			

Bron: Kennisbases voor de opleidingen Nederlands en Moderne Vreemde Talen, 2009, p.7

Studenten aan de lerarenopleiding worden voorbereid op deze rollen; leraren in de praktijk worden geacht deze rollen op professionele wijze uit te voeren.

In het kader van de kwaliteitsbewaking en de uniformiteit is ervoor gekozen een kennisbasis op te stellen met de eisen waaraan de studenten van elke tweedegraads lerarenopleiding moeten voldoen. De kennisbasis is uitgesplitst naar drie thema's - (1) kennis van de leerling, (2) kennis van leren en onderwijzen, (3) kennis van leerinhouden - en geeft hiervoor de bouwstenen.

Als we echter het onderdeel vakdidactische kennis van de verschillende kennisbases nader bekijken, dan valt op dat de beschrijving per taal aanzienlijk verschilt. Zo heeft de vakredactie Nederlands er heel bewust voor gekozen om vakdidactiek op te nemen in de kennisbasis Nederlands. Dit is niet consequent gebeurd bij de moderne vreemde talen: bij Duits, Engels en Spaans maakt vakdidactiek wel onderdeel uit van de kennisbasis, maar bij Frans niet.

Verder valt op dat bepaalde onderdelen van de vakdidactiek op verschillende plaatsen worden ondergebracht. In de kennisbasis Engels is - in vergelijking met de kennisbases Duits en Spaans - bijzonder veel aandacht voor vakdidactische aspecten. De samenstellers hebben zelfs een aparte hoofdcategorie 'taalachtergrond van leerlingen' toegevoegd, waarin aandacht is voor deelaspecten zoals 'moedertaal', 'varianten van het Engels', 'ervaring met het leren van een taal', 'attitude' en 'speciale behoeften'.

Als derde opmerkelijk verschil noemen we de plaats die 'Het leren van een taal' inneemt. Bij Engels, Duits en Spaans is 'Het leren van een taal' een hoofdcategorie, terwijl deze categorie bij Frans ontbreekt. Voorts valt op dat de categorie 'het leren van een taal' bij Engels, Duits en Spaans verschillend wordt onderverdeeld.

We sluiten af met de opmerking dat het de voorkeur verdient dat de kennisbasis voor alle talen op eenzelfde manier wordt ingericht, met dezelfde categorieën en eenzelfde systematiek. Van bijzonder belang is het stroomlijnen van het gedeelte van de kennisbasis dat over vakdidactiek gaat.

Het feit dat de diverse kennisbases moeilijk onderling te vergelijken zijn, zorgt op het niveau van de lerarenopleiding van Inholland voor problemen, omdat daar voor het vakoverstijgende deel gebruik wordt gemaakt van vier kennisbases (i.c. de kennisbases Nederlands, Duits, Engels en Frans). Een groot deel van de vier afzonderlijke kennisbases wordt weliswaar op vakniveau uitgevoerd, maar het is lastig om op basis van kennisbases die onderling zo verschillen het vakoverstijgende deel binnen het leergebied 'Mens & Taal' zichtbaar te maken en de onderlinge samenhang in kaart te brengen.

Voor het onderhavige onderzoek hebben we de eerste uitgave van de kennisbases *Nederlands, Engels, Duits, Frans, Spaans* uit 2009 geraadpleegd. Deze zijn in de loop van 2013 als aparte digitale publicaties verschenen (zie ook noot 4, p.13). Aan een herziene versie van de kennisbases wordt momenteel gewerkt, maar het is nog niet duidelijk op welke termijn deze verschijnt. Wel is duidelijk dat er op landelijk niveau (nog) niet ingezet wordt op een vakoverstijgende benadering van talenonderwijs.

2.1.2 Vakoverstijgend werken

De motivatie voor het clusteren van vakken in leergebieden of domeinen ontstond bij de Onderwijsinspectie toen zij in 1999 constateerde dat het basisprogramma te versnipperd en te beladen was en onvoldoende recht deed aan verschillen tussen leerlingen. Scholen kregen vervolgens de ruimte om de diverse niveaus en opleidingen naar eigen inzicht in te vullen. Ook konden scholen zelf de vorm kiezen waarbinnen het onderwijs aangeboden zou worden: vakken, projecten, leergebieden of andere onderwijsvormen. We kunnen de volgende vier 'scenario's' onderscheiden, die in toenemende mate samenhang tussen vakken laten zien:

- In onderwijs volgens *scenario 1* blijven de vakken bestaan en komt er samenhang tot stand door te bepalen welke leerstof uit een vak raakvlakken heeft met hetzelfde thema uit een ander vak. De overkoepelende thema's worden in eenzelfde periode behandeld. Met deze aanpak wordt gewerkt in de traditionele scholen.
- *Scenario 2* gaat een stapje verder en kent naast de vakkenlijn ook een projectenlijn. Vakken behouden hun oude karakter, maar voor een deel van de tijd is er lestijd gereserveerd voor vakoverstijgende projecten. Dit kan bijvoorbeeld een week per periode zijn, een week per schooljaar of een dagdeel in de week.
- In *scenario 3* staan er geen afzonderlijke vakken meer op het lesrooster, maar wordt er met grotere eenheden gewerkt, bijvoorbeeld met leergebieden.

- Bij *scenario 4* is er nauwelijks meer sprake van een traditioneel rooster. De leerlingen kunnen zelf kiezen uit een groot aantal mogelijkheden.

Vanuit het Ministerie van OCW is in 2006 een richtlijn (Besluit kerndoelen onderbouw VO, d.d. 7-6-2006; zie http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum_07-06-2006#Artikel2) uitgegaan om het onderwijs zo in te richten dat er meer samenhang in het curriculum aangebracht wordt. Deze ontwikkelingen gaan echter in de praktijk veel langzamer dan voorspeld.

Om de bruikbaarheid van vakoverstijgend (talen)onderwijs inzichtelijk te maken, bespreken we hieronder kort de stand van vakintegratie op een vijftal middelbare scholen die duidelijk bezig zijn om de onderwijspraktijk anders te organiseren. Vier van de vijf scholen maken deel uit van een landelijk platform rondom onderwijsvernieuwing, 'Platform Eigentijds Onderwijs' geheten, waarbij in totaal twaalf scholen aangesloten zijn (<http://www.pleion.nl/>).

- Het Hooghuis Ravenstein werkt sinds schooljaar 2003-2004 met diverse leergebieden (www.hethooghuis.nl).
- De Nieuwste School in Tilburg kent drie leergebieden en een aantal instructievakken, zoals gecijferdheid, geletterdheid, sport en bewegen, en linguïstics (Engels, Frans en Spaans). De Nieuwste School vindt de indeling in leergebieden nog teveel op de oude vakkenstructuur lijken. De school is bezig met het ontwikkelen van persoonlijke leerarrangementen waar de leerling en niet de leerinhoud centraal staat en neemt daarbij een uitzonderlijke positie in Nederland in (www.denieuwsteschool.nl).
- Het Niekée in Roermond biedt een deel van het curriculum aan in leergebieden; de talen behoren tot het leergebied Communicatie en Technologie. Op de website van de school wordt het begrip leergebied en talen als volgt uitgelegd: bij het vak Duits leer je de taal en bij het leergebied communicatie leer je hoe je die taal (en de andere talen) effectief kunt gebruiken (www.niekee.nl).
- Het Amadeuslyceum in Vleuten biedt onderwijs aan dat georganiseerd is in domeinen, waarbij kunst en cultuur het uitgangspunt vormen voor het onderwijs. De expert, bijvoorbeeld een docent Frans, geeft een korte instructie en ondersteunt de leerlingen verder in het domein. Het domein is een plek waar leerlingen in grote groepen bijeenzitten en zelfstandig werken aan hun programma (www.amadeuslyceum.nl).
- Het Unic in Utrecht biedt een mengeling aan van vakgeïntegreerd en vakonderwijs met de docent in de rol van expert, coach en begeleider (www.unic-utrecht.nl).

Op deze innovatieve scholen zien we dat de rol van de docent verandert van expert naar een dubbelrol van expert én taalcoach. De taalcoach wordt in een beleidsnotitie uit 2007 van de VAR (*Veld Advies Raad*) van Inholland als volgt gedefinieerd: "Een *taalcoach* is iemand die leerlingen helpt

bij het verwerven van L2/L3/L4 met behulp van taaloverstijgende (met name in het leergebied aangeboden) vakkennis over taalverwerving, didactiek en methodiek en beschikt over een elementaire competentie in L2/L3/L4 en deze competentie kan aanwenden in de communicatie met de leerling in de doeltaal.” (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2007-2011).

De lerarenopleiding Inholland heeft willen aansluiten bij recente ontwikkelingen in het middelbaar onderwijs door een deel van het curriculum te organiseren in leergebieden die bestaan uit vakken die verwantschap met elkaar hebben. Een leergebied kan omschreven worden als een verzameling (deel)domeinen en vakken die een zekere mate van samenhang en integratie vertonen. Er is dan ook sprake van een gemeenschappelijke didactiek, een gedeelde visie op leren en een gemeenschappelijke inhoud.

In de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw worden scholen sinds 2006 verplicht om samenhang te realiseren in de onderbouw (zie www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/leergebieden). Scholen maken deze samenhang op verschillende manieren zichtbaar. Een van de manieren om samenhang te realiseren is het werken in leergebieden. In de literatuur worden voor het leergebied verschillende termen gebruikt, zoals ‘samenhangend onderwijs’, ‘vakintegratie’, ‘geïntegreerd curriculum’ en ‘interdisciplinair onderwijs’. Aan de diversiteit van deze begrippen wordt hier verder geen aandacht besteed. Het moge echter duidelijk zijn dat het werken in leergebieden méér omvat dan het werken in projecten (scenario 2).

Vmbo-scholen lijken vooral te kiezen voor de scenario’s 2 en 3, terwijl scholen voor havo en vwo vooral de scenario’s 1 en 2 lijken te volgen (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Docenten noemen als voordelen van het geïntegreerd werken door vmbo-leerlingen dat het onderwijs betekenisvoller en aantrekkelijker wordt voor leerlingen, er meer recht wordt gedaan aan de verschillende leerstijlen van de leerlingen, er gewerkt wordt vanuit meer rust en duidelijkheid en er door samenvoeging van onderdelen meer tijd vrij komt voor begeleiding van leerlingen. Dat zou kansen bieden voor de (v)mbo-leerlingen.

De ontwikkeling van onderwijs met meer samenhang verloopt echter langzaam. Ondanks de aanbeveling vanuit het Ministerie van OCW om meer samenhang te creëren in de onderbouw, zijn er nog relatief weinig middelbare scholen die systematisch werken met de scenario’s 2 en 3. Dat betekent dat er een zeer gering aanbod is van scholen met een vakoverstijgende aanpak. Een leergebied in de onderbouw dat georganiseerd is volgens scenario 4 komt nog niet voor.

2.1.3 Theorieën over taalverwerving

De gemeenschappelijke factor van het leergebied Mens & Taal van de lerarenopleiding aan Hogeschool Inholland is taalverwerving. In dit deel wordt daarom een summier overzicht gegeven van een aantal relevante theorieën en inzichten met betrekking tot taalverwerving en taalontwikkeling.

We besteden in het bijzonder aandacht aan 'de schijf van vijf', een model van Westhoff (2008) voor efficiënt (vreemdetalen)onderwijs waarin een aantal didactische principes geordend zijn die voortkomen uit bepaalde theoretische inzichten. Dit model is bij de start van de lerarenopleiding ingezet als model voor het hele leergebied Mens & Taal, dus zowel voor de vreemde talen (Duits, Engels en Frans) als voor Nederlands (dat bij de start van de lerarenopleiding echter nog niet aangeboden werd). We bekijken of het model hier - achteraf gezien - geschikt voor is.

Taalverwerving is een breed begrip. In het kader van dit onderzoek maken we onderscheid tussen de verwerving van T1 en de verwerving van T2. Met T1-verwerving bedoelen we de verwerving van de eerste taal oftewel moedertaalverwerving. Onder T2-verwerving verstaan we zowel tweedetaalverwerving als vreemdetaalverwerving. Met T2 wordt elke taal bedoeld die geleerd wordt, nadat de moedertaal is geleerd, ongeacht de omstandigheden en situatie waarin dit gebeurt. Met T2 wordt dus óók T3, T4, T5 etc. bedoeld.

We maken ook een onderscheid tussen *verwerving* en *ontwikkeling* van de moedertaal. De term *moedertaalverwerving* is van toepassing op de fase waarin een jong kind gedurende de eerste zes levensjaren na zijn/haar geboorte ongestuurd, op een natuurlijke manier en spelenderwijs de taal aangeboden krijgt.

Voor de fase die daarop volgt gebruiken we de term *taalontwikkeling*. De basis voor de moedertaal is al gelegd in de eerste zes levensjaren. Daarna ontwikkelt het kind zijn leven lang zijn/haar vaardigheid in de moedertaal.

Volgens Appel en Vermeer (2008) zijn theorieën over tweedetaalverwerving van belang bij de inrichting van het tweedetaalonderwijs, omdat zij uitspraken doen over de wijze waarop mensen zich in natuurlijke situaties een T2 eigen maken. Dit proces voltrekt zich in natuurlijke situaties betrekkelijk moeiteloos, wat impliceert dat de *gestuurde* T2-verwerving (zoals die plaatsvindt op scholen) het beste aansluiting zou kunnen zoeken bij natuurlijke situaties. Aan de hand van theorieën kunnen we bovendien uitspraken doen over onderdelen van T2-verwerving die speciale problemen opleveren en waarop het T2-onderwijs kan inspelen.

Hieronder bespreken we kort een aantal theorieën die uitspraken doen over hoe mensen zich een tweede taal eigen maken. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- (A) linguïstische taaltheorieën (waaronder de 'Transferhypothese' en de 'Creatieve Constructie hypothese');
- (B) cognitieve theorieën (zoals de 'Balance Theory' en de 'Treshold Theory' van Cummins);
- (C) de 'Interactionele theorie' van Krashen;
- (D) de socioculturele theorie.

A. Linguïstische taaltheorieën

Linguïstische taaltheorieën nemen het taalsysteem als uitgangspunt. Dit type theorieën baseert zich op het behaviorisme, waarbinnen menselijk gedrag wordt beschouwd als gewoontevorming: leren gebeurt door imitatie en bekrachtiging. Bij het leren van 'nieuw' gedrag speelt 'oud' gedrag dus een grote rol. Als we deze visie toepassen op taalverwerving, dan is de verwachting dat er een 'transfer' of overdracht optreedt van T1-gewoontes naar de nieuw te leren T2-gewoontes. Dit heet de 'Transferhypothese'.

Volgens Baker, Don & Hengeveld (2013, p. 52) is er sprake van een 'positieve transfer' als een onderdeel van T2 gelijk is aan het parallelle onderdeel uit T1 en dus kan worden 'overgeplaatst' van T1 naar T2, waardoor dit onderdeel van T2 sneller en gemakkelijker geleerd wordt. We kunnen op basis van dit uitgangspunt verwachten dat het verwervingsproces van T2 sneller zal verlopen, naarmate er meer overeenkomsten zijn tussen T1 en T2. Naarmate er minder overeenkomsten zijn tussen T1 en T2, is de verwachting dat het verwervingsproces in T2 moeizamer en langzamer zal gaan.

Bij 'negatieve transfer' - ook wel 'interferentie' genoemd - wijken de nieuw te leren gewoontes af van wat al bekend is uit T1 en kost het de T2-leerder meer tijd om de transfer naar de nieuwe gewoonte te maken. We geven een voorbeeld: Nederlandstaligen die Frans leren zullen geneigd zijn het bijvoeglijke naamwoord vóór het zelfstandig naamwoord te plaatsen en dus - naar analogie van de Nederlandse woordvolgorde - 'een witte kat' om te zetten naar 'un blanc chat'. In het Frans wordt het bijvoeglijke naamwoord echter in de regel na het zelfstandig naamwoord geplaatst en is het dus 'un chat blanc'.

Vanuit deze visie worden problemen voor de T2-leerder veroorzaakt door de verschillen tussen T1 en T2 die op hun beurt de mogelijkheden voor transfer van T1 naar T2 bepalen. Nu is het zeker zo dat Spaanstaligen gemakkelijker Frans leren dan Nederlandstaligen, doordat de verschillen tussen T1 en T2 voor hen kleiner zijn (Spaans en Frans zijn immers beide Romaanse talen, terwijl Nederlands een Germaanse taal is). Toch komt het in de praktijk voor dat sommige afwijkende constructies door de T2-leerder relatief gemakkelijk worden geleerd en dat hij of zij juist fouten maakt in constructies die al bekend zijn uit T1.

In plaats van de termen 'transfer' of 'interference' wordt tegenwoordig vaak de term 'cross-linguistic influence' gebruikt, een term die als neutraler wordt gezien, omdat deze ook rekening houdt met invloed van T2 op T1 en de invloed van T1 of T2 op T3.

Vanuit kritiek op de Transferhypothese ontstond op een gegeven moment de 'Creatieve Constructie Hypothese' (CCH), waarin de aandacht volledig verschuift van T1 naar T2. Het uitgangspunt bij CCH is dat T2-verwervers, net zoals moedertaalverwervers, zich op hun eigen creatieve wijze de taal eigen

maken. De leerder hoort taal om zich heen, construeert onbewust aannames over de structuur en systematiek van de nieuw te leren taal, probeert deze uit, stelt ze bij terwijl hij/zij taalaanbod in T2 verwerkt en bouwt zo langzaam verder. Deze hypothese wordt ook wel de 'T1=T2 hypothese' genoemd ofwel de universele taalverwervingstheorie. Dulay & Burt (1974) leverden in de jaren '70 een belangrijke bijdrage aan deze theorie door onderzoek te doen naar het type fouten dat T2-leerders maken. Zij concludeerden dat T2-leerders vooral ontwikkelingsfouten maken die verklaard kunnen worden door 'overgeneralisatie' en 'simplificatie'. Bij overgeneralisatie past een T2-leerder een taalregel breder toe dan toegestaan is. Een voorbeeld: als een T2-leerder 'een kleine kind' zegt, past hij de regel dat in het Nederlands de letter 'e' achter het bijvoeglijk naamwoord geplakt wordt, breder toe. Van simplificatie is sprake als de T2-leerder woorden of vormen weglaat die niet van belang zijn voor betekenisoverdracht, zoals het geval is in het zinnetje 'Mijn kind blij', waar het werkwoord 'is' wordt weggelaten.

Binnen de CCH is niet alleen onderzoek gedaan naar ontwikkelingsfouten maar ook naar de verwervingsvolgorde en naar de ontwikkelingssequenties van de T2-leerder. Binnen de CCH verschoof de aandacht van een focus op fouten naar een focus op ontwikkeling. In een ontwikkelingssequentie wordt geanalyseerd welke fasen de taalleerder doorloopt om een bepaald element van de taal (bijvoorbeeld het correct gebruik van de ontkenning in het Engels) te verwerven en te beheersen. Uit onderzoek blijkt dat T2-verwervers met verschillende moedertalen voor een groot deel dezelfde overgangsstructuren (gewoonlijk aangeduid met de term 'interlanguage' of 'tussentaal') doorlopen (Appel en Vermeer, 2008, p. 102).

Inzichten uit CCH bieden het onderwijs twee concrete handreikingen. Ten eerste wordt in het onderwijs vaak ten onrechte aangenomen dat een T2-leerder van een soort 'nul-beheersing' tot een 'volledige of perfecte beheersing' van een bepaald onderdeel van de T2 zou moeten kunnen komen. De diverse typen fouten die hij/zij maakt bij het doorlopen van de fases, worden in dat geval gezien als ongewenste fouten die zo snel mogelijk afgeleerd moeten worden. De benadering waarbij gemaakte fouten als het ware worden 'afgestraft' druist in tegen de principes van de Creatieve Constructie Hypothese en wordt zelfs contraproductief bevonden (Appel en Vermeer, 2008, p. 102). Ten tweede is de aandacht voor de ontwikkeling interessant vanuit het gegeven dat de samenstelling van een groep T2-leerders heel divers kan zijn wat betreft hun moedertaal, maar dat de overgangsstructuren (tussentaal) die worden gebruikt toch voor een groot deel gelijk zijn. Genoemde theorie gaat ervan uit dat elke T2-leerder beschikt over een creatief taalvermogen en dat de leerder op basis van het taalaanbod zelf hypothesen opstelt over de systematiek van de taal en deze steeds weer aanpast op basis van nieuwe gegevens uit die taal.

Bovenstaande roept de vraag op wat het taalvermogen van de leerder inhoudt. Ieder mens heeft een aangeboren kennis van universele taalstructuren, die ook wel aangeduid worden met de term 'Universele Grammatica' (Chomsky, 1957). Het aangeboren taalvermogen zou bestaan uit een aantal algemene principes die op alle talen van de wereld van toepassing zijn en die het proces van de moedertaalverwerving faciliteren. Naast algemene principes zijn er variabelen: parameters die per taal verschillen. Een algemeen principe is bijvoorbeeld dat alle talen werkwoorden en zelfstandige naamwoorden hebben, terwijl het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord of de plaats van het bijvoeglijk naamwoord in de zin variabel kan zijn.

Het is voor de didactiek van de taalverwerving interessant om te weten welke algemene principes en variabelen een rol spelen in eerstetaal- en tweedetaalverwerving en welke daarvan expliciet gemaakt (moeten) worden om taalverwerving te stimuleren en te optimaliseren.

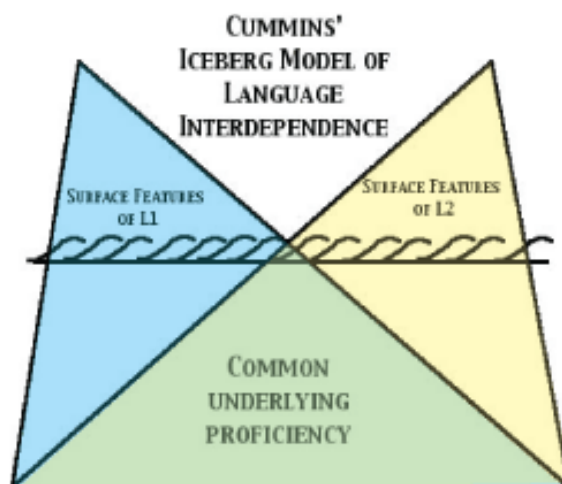
B. Cognitivistische benaderingen

De linguïstische theorieën kunnen aangevuld worden met cognitieve benaderingen van taalverwerving. Taalverwerving kan namelijk ook gezien worden als een bepaalde vorm van verwerking van informatie, vergelijkbaar met een andere cognitieve activiteit, zoals rekenen (Appel en Vermeer, 2008, p. 112).

Belangrijke processen bij T2-verwerving zijn de processen van 'herstructurering' en 'automatisering'. Van herstructurering is bijvoorbeeld sprake als een leerder een regel leert over de woordvolgorde in de Nederlandse zin. Naarmate de leerder op een hoger niveau taaloutput produceert, zullen er elementen in de zin toegevoegd kunnen worden en moet de geleerde regel over de woordvolgorde bijgesteld of uitgebreid worden met de nieuw opgedane kennis. De leerder gaat de regel dus herstructureren (Appel en Vermeer, 2008, p. 113).

Bij de productie van taaloutput vindt automatisering plaats. Met het toenemen van de taalvaardigheid zal de basiskennis geautomatiseerd worden, waardoor de T2-leerder bijna niet meer hoeft na te denken over de taalsystematiek van T2: de leerder kan de regel meteen correct toepassen.

Jim Cummins heeft enkele hypothesen opgesteld over de relatie tussen cognitie, onderwijs en tweetaligheid. Eerst ontwikkelde hij het 'Common Underlying Proficiency model of bilingualism' oftewel CUP-model (Cummins, 1978), dat hieronder staat afgebeeld in Figuur 2.



Figuur 2: CUP-model van Cummins (1978), zoals weergegeven op site van de Universiteit van Alberta, Canada

Bron: <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html>

In het CUP-model gebruikt Cummins het beeld van twee ijsbergen die aan de oppervlakte los van elkaar lijken te staan (productie in T1 en productie in T2), maar onder water met elkaar verbonden zijn en één bron vormen van waaruit alle gedachten van de spreker/leerder aangestuurd worden door dezelfde hersenen ('Common Underlying Proficiency'). Anders geformuleerd: de 'surface fluency' lijkt zich relatief onafhankelijk in T1 en T2 te ontwikkelen, maar dat is eigenlijk schijn. In zijn 'Common Underlying Proficiency Hypothesis' of 'Interdependence Hypothesis' stelt Cummins dat de competentie in T1 en de competentie in T2 met elkaar samenhangen. Hoe beter ontwikkeld de T1, hoe gemakkelijker de leerder zich in T2 zal ontwikkelen dankzij de transfer van kennis, vaardigheden en leerstrategieën van T1 naar T2. Als voorwaarde voor een goede transfer noemt Cummins "appropriate conditions of development", zoals "educational support for both languages", genoeg blootstelling aan de T2 en motivatie om T2 te leren (Cummins, 2013, p. 336). Cummins geeft aan dat "teaching for cross-linguistic transfer should be incorporated into all second language teaching": "Language awareness and learning can be enhanced when teachers explicitly draw students' attention to similarities and differences between their languages (e.g. cognate relationships) and reinforce effective learning strategies in a coordinated way across languages." (Cummins, 2013, p. 337).

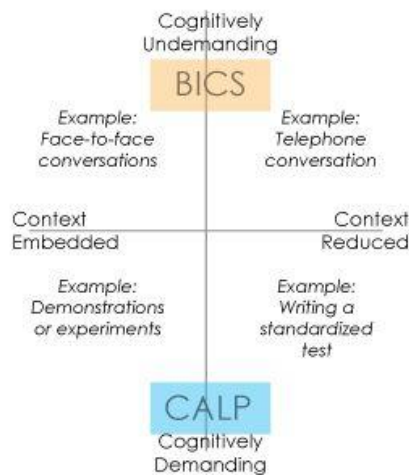
Cummins (1979) maakt een onderscheid in vloeiendheid in T1 en T2 in alledaagse communicatie (de '*Basic Interpersonal Communicative Skills*', BICS genaamd) en vloeiendheid in academische communicatie, waarvoor een hoger cognitief en talig niveau vereist is (de '*Cognitive Academic Language Proficiency*', CALP genaamd). Voor dit onderscheid gebruiken we in het Nederlands de termen 'Dagelijks Algemeen Taalgebruik' (afgekort als DAT) en Cognitief Academisch Taalgebruik

(CAT). Dit onderscheid wordt ook wel aangeduid als dat tussen 'conversational fluency' en 'academic language proficiency'.

BICS/DAT leren we van onze omgeving in face-to-face communicatie met ouders, familie, vrienden, leeftijdgenoten, kortom: mensen die dezelfde taal spreken en ons voortdurend blootstellen aan deze taal. De leerder wordt ondersteund door een betekenisvolle context, waarin non-verbale communicatie (zoals lichaamstaal of gebarentaal) een rol kan spelen. BICS/DAT bestaat uit hoogfrequente woorden en veelvoorkomende grammaticale en discursieve structuren.

Van CALP/CAT is sprake in een meer academische, 'context reduced' setting waarbij aan de leerder hogere cognitieve eisen worden gesteld en dus hogere denkvaardigheden (zoals analyseren, interpreteren, samenvatten en evalueren) moeten worden ingezet. CALP/CAT bestaat uit laagfrequente woorden en minder gebruikelijke grammaticale en discursieve structuren. CALP/CAT is iets wat cultureel bepaald is, gerelateerd aan intelligentie en dus iets wat expliciet aangeleerd moet worden. Native speakers verschillen onderling niet zozeer in hun BIC-gebruik, als wel in de mate waarin zij CALP beheersen.

Cummins (1981) gebruikt het onderscheid tussen BICS en CALP om de rol van contextuele ondersteuning en cognitieve eisen bij het uitvoeren van taalleertaken inzichtelijk te maken. Hij doet dit met behulp van een diagram (zie Figuur 3), waarin de verticale as loopt van 'cognitively undemanding'-taken tot 'cognitively demanding'-taken voor de spreker. Op de horizontale as loopt de lijn van 'context embedded communication' (communicatie in een 'rijke' context die de spreker veel steun biedt om zich te kunnen redden in de communicatieve situatie) tot 'context reduced communication', waar geen contextuele ondersteuning is, de betekenis veel moeilijker te achterhalen is en dus ook de uitvoering van de taak lastiger is. Met behulp van het diagram kunnen we vier soorten taaltaken onderscheiden die variëren in de mate waarin ze aan de leerder contextuele ondersteuning bieden en cognitieve eisen stellen.



Figuur 3: BICS-CALP diagram van Cummins (1981), zoals weergegeven op site van Universiteit van Alberta, Canada

Bron: <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/bics%20calp.html>

De inzichten van Cummins zijn belangrijk voor de (didactiek van de) tweedetaalverwerving. De ontwikkeling van de hogere denkvaardigheden zijn echter wel afhankelijk van de ontwikkeling van in ieder geval één taal, die in de praktijk vaak de moedertaal zal zijn, maar soms ook de schooltaal. De verwerving van de taalonafhankelijke Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT) kan alleen plaatsvinden als er een redelijk niveau Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) in de moedertaal is bereikt. Cummins ontdekte in 1979 dat het T2-leerders ongeveer twee jaar kost om vloeiend te worden in situaties waarvoor oppervlakkige fluency nodig is, zoals boodschappen doen. Het kost de T2-leerder echter zo'n vijf tot zeven jaar om de meer complexe abstracte taalvaardigheden (CAT) te verwerven die nodig zijn in een schoolse situatie. Dat kan dus betekenen dat een T2-leerder die onderwijs volgt in de doeltaal op een gegeven moment weliswaar als een vlotte en vloeiende spreker over kan komen, maar tegelijkertijd toch slecht presteert op school of in de opleiding, omdat de taken hier veel complexer en abstracter zijn dan in de situaties waar hij/zij in zijn directe omgeving mee te maken krijgt. In dat geval ontbreekt het hem aan de juiste CAT-vaardigheden in de instructietaal.

C. Interactionele theorie

Krashen (1982, 1985) maakt in zijn Inputtheorie over het leren van een tweede taal onderscheid tussen een taal *verwerven* ('acquisition') - door hem gekarakteriseerd als ongestuurde T2-verwerving - en een taal *leren* ('learning'), dat wil zeggen gestuurde T2-verwerving zoals die gewoonlijk plaatsvindt in het klaslokaal. In zijn optiek is er alleen sprake van vloeiende taalproductie, wanneer de aanwezige taalkennis spontaan wordt gebruikt. De leerder pikt de taal als het ware spontaan op, wanneer deze deelneemt aan natuurlijke communicatieve situaties waarin sprake is van een rijke input in T2. Krashen sluit hierbij aan bij de CCH-theorie. Hij ziet taalverwerving als een

proces van creatieve constructie en acht wat we weten van moedertaalverwerving over het algemeen ook toepasbaar op tweedetaalverwerving.

Vanwege de scherpe scheiding die Krashen aanbracht tussen *verwerven* en *leren* is diens theorie scherp bekritiseerd. Toch hebben zijn ideeën grote invloed gehad op de didactiek van de T2-verwerving. Onder invloed van ideeën van Krashen is bijvoorbeeld de rol van grammatica-instructie flink gereduceerd. Ook werd veel gebruik gemaakt van zijn inzicht dat T2-verwerving het beste kan plaatsvinden bij blootstelling aan ‘comprehensible input’ op het niveau $i+1$, dat wil zeggen input die qua niveau net wat hoger ligt dan het huidige niveau (aangeduid met de term ‘interlanguage’ of tussentaal) van de leerder.

Het grote belang dat Krashen aan input hecht, is onder andere bekritiseerd door Swain (1985). Zij stelt dat blootstelling aan ‘comprehensible input’ niet volstaat, maar dat leerders ook de gelegenheid moeten krijgen om zelf ‘comprehensible output’ te produceren: “output that extends the linguistic repertoire of the learner as he or she attempts to create precisely and appropriately the meaning desired” (Swain, 1985, p. 252).

Deze inzichten worden hernomen in ‘de schijf van vijf’, het model voor effectief onderwijs in de vreemdetalen van Gerard Westhoff (2008).

D. Socioculturele theorie

Volgens de Russische ontwikkelingspsycholoog Vygotsky (1978) krijgt men alleen goed inzicht in de ontwikkeling van kinderen, als men rekening houdt met de cultuur waarin zij opgroeien. Hun cognitieve ontwikkeling is het resultaat van de sociale interactie tussen leden van een bepaalde cultuur. Kinderen leren de wereld te begrijpen door te spelen en samen te werken met volwassenen en andere kinderen. Vygotsky zegt daarmee dat kinderen bepaalde vaardigheden leren als resultaat van de (interactie met de) culturele omgeving. Vygotsky hecht veel belang aan taal als mechanisme in de sociaal-culturele kennisontwikkeling. Hij onderscheidt ‘social speech’ (de taal die tussen mensen wordt gebruikt) en ‘internal speech’ (praten met jezelf over wat anderen je vertellen). Vygotsky ziet dit praten met jezelf als de basis voor mentale activiteiten.

Moll (1990) beschrijft dat Vygotsky onderscheid maakt in ‘everyday concepts’ (de kennis van alledag die bestaat uit ‘living knowledge’) en ‘scientific concepts’ (wetenschappelijke kennis met ondersteuning door instructiegeevenden die de lerende helpen in het zoeken naar en geven van betekenis). De ontwikkeling van taal speelt een belangrijke rol in de opbouw van wetenschappelijke kennis. De sociaal-culturele theorie volgens Bandura (2001) benadrukt dat het observeren en imiteren belangrijke leerprocessen zijn, terwijl de hedendaagse sociaal-culturele theorie vooral het leren in en van de gezamenlijke praktijk in ‘communities of practice’ en leerwerkgemeenschappen benadrukt. Hajer (2008) herneemt deze basisprincipes en geeft aan dat taal en leren niet te scheiden zijn. Leren is immers een interactief proces waarbij kennis tot stand komt door er met anderen over

te praten. “Het actief gebruiken van taal stimuleert de taalontwikkeling. (...) Leerlingen moeten kunnen praten en schrijven in de les. De leraar heeft hierbij een stimulerende functie door het gesprek op gang te brengen en te begeleiden en door te reageren op de inbreng van de leerlingen.” (Hajer, 2008, p. 18). Hajer onderstreept zowel het belang van de sturing door de docent als het bevorderen van de samenwerking in groepjes, zodat leerlingen moeten praten over de leerstof.

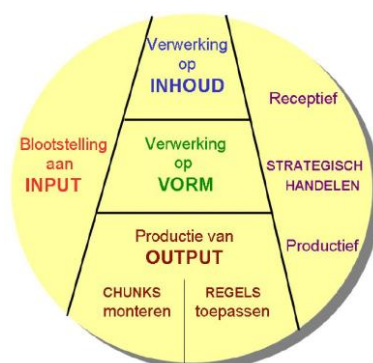
2.1.4 Taaldidactiek

In deze paragraaf gaan we dieper in op drie onderdelen die belangrijk zijn voor de didactiek van de lerarenopleidingen bij Mens & Taal, namelijk (1) ‘de schijf van vijf’ (Westhoff, 2008), een model voor effectief (vreemde)talenonderwijs; (2) de ontwikkeling van de Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) en de Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT); (3) het opbouwen van een meertaligheidscompetentie.

2.1.4.1 De ‘schijf van vijf’

Via de metafoor ‘de schijf van vijf’ (ontleend aan de voedingsschijf) beschrijft Gerard Westhoff (2008) vanuit de optiek van de leerder welke globale leeractiviteiten aangeboden moeten worden om zo effectief mogelijk vreemdetalenonderwijs te creëren. Het model is ontstaan uit analyses van de taaltheorieën die we hierboven in § 2.1.3 zeer kort beschreven hebben.

De vijf componenten van de schijf zijn (1) ‘blootstelling aan input’, (2) ‘verwerking op inhoud’, (3) ‘verwerking op vorm’, (4) ‘productie van output’ en (5) ‘strategisch handelen’ (zie Figuur 4). De volgorde van de componenten is niet van belang, maar wel het feit dat alle vijf ingrediënten in een redelijke verhouding tot elkaar aangeboden moeten worden. Het model is bedoeld voor T2-verwerving.



Figuur 4: De schijf van vijf (Westhoff, 2008)

Bron: <http://www.gerardwesthoff.nl/publicaties-didactiek-van-de-vreemde-talen.php>

Hieronder bespreken we kort de vijf componenten van de 'schijf van vijf'.

(1) Blootstelling aan input

Volgens Krashen (1982, 1985) is tweedetaalverwerving effectief bij blootstelling aan 'comprehensible input' in de vreemde taal, het liefst op een niveau $i+1$, waarbij i ('interlanguage' of tussentaal) staat voor het huidige niveau van de leerder en met $+1$ het niveau net daarboven wordt aangeduid. De input bestaat uit een taalaanbod dat omvangrijk en gevarieerd moet zijn en uit diverse tekstsoorten en uit diverse registers moet bestaan. Bij voorkeur moet de input levensecht, natuurlijk, functioneel en attractief zijn, zodat de leerder getriggerd wordt er intensief mee bezig te zijn, om zo tot de inhoud door te dringen. Dat doet de leerder aan de hand van een gevarieerd aanbod aan verwerkingsopdrachten.

(2) Verwerking op inhoud

Blootstelling aan input in de (vreemde) taal is niet voldoende. Er moet ook op diverse manieren verwerking op inhoud plaatsvinden, hetgeen gebeurt doordat de leerder een verscheidenheid aan opdrachten maakt en taken verricht. We kunnen hierbij denken aan het beantwoorden van vragen over een lees- of luistertekst of het reageren op mondelinge vragen.

(3) Verwerking op vorm

Vanuit de logica van de Creatieve Constructie Hypothese (zie § 2.1.3 sub A) leidt de leerder zijn eigen regels af uit de aangeboden input. De leerder hoort de (vreemde) taal om zich heen, construeert onbewust aannames over de structuur van de nieuw te leren taal, probeert deze uit, stelt ze tijdens het verwerken van taalaanbod (in T2) bij en bouwt zo langzaam verder aan zijn/haar talige competentie in T2. Door herhaalde ervaring met talige elementen zoals grammatica ontstaat er 'awareness raising' en neemt de leerder structuren op zonder dat daaraan heel expliciet aandacht is besteed (bijvoorbeeld door instructie). Krashen (1982, 1985) beschreef dit proces al in zijn Inputtheorie. Door de combinatie van inhoudelijke verwerking van een rijk taalaanbod met incidentele aandacht voor vormaspecten, zo benadrukt Westhoff (2008), wordt de lerende zich bewust van de betekenis van vormaspecten. Door veelvuldige blootstelling en de herhaalde ervaring met vormen uit de taal stelt de leerder zelf hypothesen op over de regelmatigheid van grammaticale vormen.

Voor Nederlands als tweede taal beschrijft Folkert Kuiken (2006) in een artikel met de titel 'Focus on Form als alternatief voor grammatica onderwijs' een alternatief voor (traditioneel) grammatica-onderwijs. De leerder verricht een taaltaak die een informatiekloof bevat en moet daarbij rekening houden met de taalvorm. De opdracht is dus zo gemaakt dat de leerder wel aandacht *moet* geven aan de taalvorm, omdat deze in de functionele communicatieve activiteit is ingebouwd en de leerder

dat als het ware automatisch, op een zo natuurlijk mogelijke manier, doet. De gedachte is dat als er aandacht is voor grammatica in het voortgezet onderwijs, dit niet langer gebeurt aan de hand van traditionele oefeningen waarin diverse taalvormen ingevuld of veranderd moeten worden, maar vanuit deze meer functionele en levensechte taken.

(4) Productie van output

De leerder vergroot zijn kennis van T2 door zich veelvuldig in de (vreemde) taal te uiten. Hij/zij merkt dat hij/zij leemten in de eigen kennis heeft en die constatering leidt tot een natuurlijke behoefte om de eigen formele kennis uit te breiden.

De leerder wordt aangemoedigd om twee typen output te produceren: 'formulaic speech' en 'creative speech'. Van 'formulaic speech' is sprake bij het produceren van 'taalchuncks', uitingen die bestaan uit meerdere brokjes taal die als één geheel in het geheugen worden opgeslagen en die slechts een minimale belasting van het werkgeheugen vragen. Chunks zijn volgens Westhoff (2008) belangrijke bouwstenen in het taalverwervingsproces. Van 'creative speech' is sprake als de T2-leerder de grammaticaregels zo vaak heeft gebruikt en beredeneerd dat hij/zij de regel automatisch goed toepast in een bepaalde situatie. Dit is het geval als de leerder zich in een leerfase bevindt tussen B1 en B2.

Westhoff redeneert dat als een T2-leerder zich uit in de vreemde taal, hij/zij de behoefte heeft om leemten in de eigen kennis aan te vullen en dus 'vormgericht' met input om te gaan. Uitgangspunt is dus dat de leerder als het ware zelf op zoek gaat naar wat hij/zij wil weten en daarbij steeds de reeds aanwezige kennis bijstelt. Deze visie past binnen de zogenaamde cognitivistische benadering. Andere onderzoekers zoals Sharwood Smith (1981, geciteerd in Appel en Vermeer, 2008) beweren dat expliciet T2-leren wel degelijk nuttig kan zijn en gebruiken in dit verband de term 'consciousness raising'. Hiermee wordt bedoeld dat het versterken van het bewustzijn van bepaalde vormen of regels van T2, bijvoorbeeld door middel van instructie, zinvol kan zijn als deze aansluiten bij de impliciete kennis van de leerder; hierdoor kan de ruimte van gecontroleerde naar automatische T2-verwerking overbrugd worden. Aan de leerder moet zowel schriftelijke als mondelinge output gevraagd worden aan de hand van zo levensecht mogelijke opdrachten.

(5) Strategisch handelen

Het is zinvol voor de T2-leerder om te oefenen met het inzetten van compenserende strategieën die gebruikt worden op het moment dat er zich gaten in de kennis voordoen. Westhoff (2008) maakt een onderscheid tussen *receptieve* en *productieve compenserende strategieën*. Receptieve strategieën zijn bedoeld om elementen uit het taalaanbod beter te begrijpen; voorbeelden zijn het raden van de betekenis van onbekende woorden of het activeren van voorkennis. Productieve strategieën worden ingezet als een T2-leerder wil verbergen dat hij/zij iets niet kan zeggen of schrijven in de doeltaal.

Voorbeelden zijn het inzetten van omschrijvingen, het gebruik van algemene woordjes als ‘ding’ in plaats van het exacte woord voor het voorwerp.

Bij de start van de lerarenopleiding in 2006 is de ‘schijf van vijf’ gekozen als (didactische) basis, zowel voor modules binnen de diverse schoolvakken als voor modules binnen het leergebied Mens & Taal. Het gaat hier echter om een model voor effectief *vreemdetalen*-onderwijs (onderwijs in T2), niet om een model voor effectief onderwijs in T1. Deze keuze lag destijds voor de hand, omdat in 2006 alleen de lerarenopleidingen Duits, Engels en Frans van start gingen; de lerarenopleiding Nederlands zou pas twee jaar later volgen.

In het kader van dit onderzoek wordt bekeken in hoeverre dit model niet alleen van toepassing kan zijn op vreemdetaalverwerving (inclusief verwerving van NT2), maar ook op het onderwijs Nederlands aan studenten voor wie Nederlands de moedertaal is en op de verdere ontwikkeling van de schooltaal Nederlands (namelijk idealiter van niveau 3F naar niveau 4F) voor alle studenten. We hebben gezien dat de ontwikkeling van de Cognitieve Academische Taalvaardigheden (CAT) in de schooltaal Nederlands een belangrijke rol speelt. Daarnaast moet bij studenten Engels, Duits en Frans echter ook CAT in de T2 ontwikkeld worden, om ervoor te zorgen dat zij de bachelorstudie op het vereiste niveau kunnen afronden (zie voor de eindniveaus de kennisbases van de moderne vreemde talen). Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is Westhoff in 2013 door de onderzoeker geïnterviewd. We komen terug op dit aspect in hoofdstuk 4.

2.1.4.2 DAT- en CAT-vaardigheden

In § 2.1.3 sub B hebben we aan de hand van de theorie van Cummins vastgesteld dat de ontwikkeling van de DAT- en CAT-vaardigheden belangrijk is bij T1- en bij T2-verwerving. Cummins (1981) benoemt twee factoren die de moeilijkheidsgraad van een tekst bepalen: ‘*cognitieve belasting*’ en ‘*contextuele inbedding*’.

Van Beek, Verhallen en Blankman (2012) werken het begrip cognitieve belasting van een tekst uit en noemen als factoren die deze belasting bepalen: moeilijke woorden, moeilijke beschrijving, informatiedichtheid, niet expliciet gemaakte gedachtesprongen die de lezer zelf moet maken en de onbekende ideeënwereld. Als de contextuele inbedding beperkt is, dan biedt de tekst de lezer weinig concrete houvast in de vorm van bijvoorbeeld ondersteunende plaatjes of foto’s en wordt er niet aangesloten bij opgedane ervaringen van de lezer. In dit geval is de cognitieve belasting voor de lezer hoog. Wil je een leerder helpen om houvast te krijgen bij het lezen van een moeilijke tekst, dan zouden genoemde elementen aandacht moeten krijgen. Als docent kun je de cognitieve belasting verlagen, de contextuele inbedding verhogen en tegelijkertijd talige ondersteuning bieden.

Van Beek, Verhallen en Blankman (2012) geven praktische tips hoe je als docent in het basisonderwijs taalontwikkeling kunt stimuleren bij *alle* vakken. Hajer en Meestringa (2009) doen dat

voor het voortgezet onderwijs in het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. De auteurs gaan ook in op voorwaarden voor taalontwikkeling binnen alle vakken. Ze stellen dat taalontwikkeling niet alleen in taallessen hoeft plaats te vinden maar ook daarbuiten, namelijk in lessen waar de aandacht gericht is op de inhoud, de ‘content-based-approach’ (Hajer en Meestringa, 2009). Met ‘content-based-approach’ wordt een aanpak bedoeld waarin niet-talige inhoud uit het curriculum geleerd wordt met behulp van een taal die tegelijkertijd als ‘additional language’ wordt geleerd (zoals dat in Nederland bijvoorbeeld in het tweetalig onderwijs gebeurt). Als voorwaarden om tot succesvolle taalverwerving te komen, noemen Hajer en Meestringa: een rijk taalaanbod, gelegenheid om zelf taal actief te gebruiken (zowel mondeling als schriftelijk) en het ontvangen van voldoende feedback op geproduceerde output. Bij het geven van feedback is het van belang om rekening te houden met het stadium waarin de leerder zich op dat moment bevindt: het leerproces moet niet voorgesteld worden als een constant lineair proces dat leidt tot de perfecte beheersing van de taal, maar als een beweging van tussentaal (een stadium van niet-perfecte beheersing) naar tussentaal op een wat hoger niveau, waarbij de leerder soms (deels) terugvalt in een eerder stadium.⁵ Hajer en Meestringa (2009) benadrukken de rol van feedback op output van leerlingen. Dit aspect blijft in de schijf van vijf van Westhoff onderbelicht.

De student die een hbo-opleiding volgt tot tweedegraads bevoegd docent, heeft te maken met twee rollen: enerzijds is hij/zij de leerder die de eigen vaardigheden in de gekozen studietaal op een hoger niveau moet brengen en tegelijkertijd de eigen CAT-vaardigheden moet versterken in de schooltaal Nederlands, T1 én T2. Anderzijds is de student de toekomstige docent die moet leren hoe hij/zij een leerling helpt om progressie te maken in de studietaal en hoe hij/zij deze leerling kan helpen bij het ontwikkelen van de schooltaal Nederlands.

Hajer en Meestringa (2009) gaan in hun studie in op de rol van de schooltaal Nederlands. Zij gebruiken als equivalent van het CAT-begrip de termen ‘schoolse taalvaardigheden’ of ‘schooltaalvaardigheid’: de vaardigheid om “taal op een abstract niveau te gebruiken, om zo in een schoolse context nieuwe informatie te kunnen verwerven en verwerken” (Hajer en Meestringa, 2009, p. 36). Volgens de auteurs is het van groot belang dat leraren een bijdrage leveren aan de groei van de taalvaardigheid van leerlingen door de kloof tussen dagelijks- en schooltaalgebruik te

⁵ Kwakernaak (2009, p. 37) geeft het voorbeeld van een klein kind dat zegt ‘Ik heb gezwemd’. De toehoorder verbetert de zin in ‘Ik heb gezwommen’, wat het kind vervolgens braaf herhaalt. Even later zegt het kind echter opnieuw ‘Ik heb vanmorgen gezwemd’. Dit betekent dat het kind onlangs de regelvorming van het zwakke verleden deelwoord heeft ontdekt, maar in zijn verwerving nog niet toe is aan het vervoegen van het sterke deelwoord (‘gezwommen’) en nog even in een bepaalde ‘tussentaal’ blijft hangen. Met andere woorden: deze ‘vormfout’ past op dat moment bij zijn ontwikkeling. De gegeven feedback beklijft nog niet, maar deze kan wel gegeven worden zonder dat er van de leerder geëist wordt dat hij dit aspect vervolgens zelf consequent correct toepast.

overbruggen. Het gebruik van taal door leerlingen op school is namelijk een allesbepalende factor voor schoolsucces. Hajer en Meestringa stellen dat het voor een leraar daarom noodzakelijk is om inzicht te hebben in de aard van schools taalgebruik binnen het eigen vakgebied en enig inzicht te hebben in de taalontwikkeling van de leerlingen, wil hij/zij een leerling kunnen helpen voor wie taalvaardigheid een struikelblok vormt.

Hajer en Meestringa (2009) geven drie hoofdoorzaken bij het taalgebruik aan die leerlingen belemmeren op school:

- (1) De kloof tussen thuismilieu en schoolmilieu: deze bestaat nog steeds, ondanks het feit dat ouders al jarenlang gestimuleerd worden hun kinderen meer te ondersteunen, bijvoorbeeld bij het lezen.
- (2) Het fenomeen meertaligheid. Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs voor wie Nederlands de tweede taal is, is de cognitieve academische vaardigheid nog onvoldoende ontwikkeld. Volgens Hajer en Meestringa (2009) zou het de leerlingen helpen als er in de Nederlandse samenleving een positieve houding zou zijn ten opzichte van meertalige kinderen en er meer ondersteuning voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid in *meer* talen (dan alleen Nederlands) geboden zou worden.
- (3) De ontwikkeling van schoolse academische taalvaardigheid. De docent moet zich bewust worden van de kloof tussen dagelijks taalgebruik en schooltaalgebruik die schoolsucces belemmert en van het feit dat er een sterke samenhang is tussen taal en leren. De docent moet leren hoe hij dit proces in positieve zin kan sturen. Hajer en Meestringa (2009) pleiten dan ook voor het invoeren van taalbeleid op school.

De hierboven genoemde argumenten kunnen we ook toepassen op de lerarenopleiding. Het is belangrijk om binnen het curriculum van een lerarenopleiding aandacht te besteden aan de verdere ontwikkeling van de schooltaal van studenten, aan de training in leerstrategieën (Hajer en Meestringa, 2009, p. 52). Evenals Hajer en Meestringa zien wij het fenomeen meertaligheid niet zozeer als struikelblok, maar als kans. Het is belangrijk om te werken aan een positieve houding ten opzichte van meertaligheid (in het bijzonder meertalige leerlingen).

2.1.4.3 Meertaligheidscompetentie

Meertaligheid wordt op diverse wijze gedefinieerd. Vanuit de Raad van Europa maakt men een onderscheid tussen ‘multilinguism’ en ‘plurilinguism’ (Council of Europe, 2001; Béacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goulier en Panthier, 2010). Met het begrip ‘*multilinguism*’ wordt de beheersing bedoeld van een aantal talen die naast elkaar binnen een bepaalde samenleving bestaan. Deze vorm van meertaligheid wordt bereikt door in een bepaald onderwijssysteem verschillende talen aan te bieden en door leerlingen aan te moedigen om meerdere talen te leren.

Met het begrip '*plurilinguism*' wordt de individuele meertaligheid aangeduid oftewel het aantal talen dat iemand voor communicatie met anderen kan gebruiken. Hier staat de opbouw van iemands individuele communicatieve competentie centraal, waaraan alle taalkennis en -ervaringen een functionele bijdrage leveren. Talen worden niet gezien als strikt van elkaar gescheiden talen en culturen; de taalgebruiker zet alle competenties die vanuit verschillende talen verworven zijn op strategische wijze in. Er is hier sprake van 'cross-linguistic transfer'.

Volgens de samenstellers van het ERK verschuift binnen het onderwijs het perspectief van 'multilinguïsme' naar 'plurilinguïsme' (Council of Europe, 2001, p. 5). Zij benadrukken dat het talenonderwijs niet langer gericht zou moeten zijn op het bereiken van een bepaalde beheersing van één, twee of drie afzonderlijke talen maar op het opbouwen van een breed linguïstisch repertoire, het ontwikkelen van een *meertaligheidscompetentie* op lange termijn. Dit maakt van taalleren voor de leerder een levenslange opgave ('een leven lang leren').

Er is binnen de theorievorming een groeiende aandacht voor meertaligheid en de gevolgen die dat moet hebben voor de didactiek. Daarbij wordt ook teruggegrepen op inzichten van Vygotsky (zie ook § 2.1.3 sub D) dat taal (private speech) een instrument is voor cognitieve groei. Volgens Vygotsky "the child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations" (Vygotsky, 1962, p. 110). Vanuit dit perspectief kan gesteld worden dat het feit dat een kind twee talen beheerst zou moeten leiden tot een versterkte 'linguistic awareness' en een andere, meer flexibele waarneming en interpretatie. Of anders gezegd: meertaligheid beïnvloedt de kennisverwerving en de manier waarop we naar de wereld kijken.

Het is goed mogelijk dat zich in de nabije toekomst een paradigmaverschuiving aandient binnen het talenonderwijs en dat het accent gaat verschuiven van multilinguïsme naar plurilinguïsme. Daar is naar onze mening echter nu nog geen sprake van. In de praktijk is er namelijk nog een lange weg te gaan in de uitwerking van taalprogramma's die de instrumenten kunnen leveren waarmee individuele meertaligheid kan worden bevorderd.

Momenteel wordt er door het ECML gewerkt aan een grote hoeveelheid lesmateriaal waarbij 'plurilinguïsme' als uitgangspunt genomen wordt, zoals in het project CARAP-FREPA (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles - Framework of Reference for Pluralistic Approaches) (Council of Europe, 2007).

Een concreet voorbeeld van een instrument dat gebruik maakt van de reeds aanwezige vreemdetalenkennis bij het leren van een volgende vreemde taal is het leerboek *Deutsch ist easy* (Kursiša en Neuner, 2006). Hier wordt de al eerder door de leerder opgedane kennis van het Engels

op A2-niveau nadrukkelijk ingezet om op A1-niveau Duits te leren. De auteurs legitimeren hun aanpak door te verwijzen naar de “gemeinsame Wortschatz”, de woordenschat die Duits en Engels gemeenschappelijk hebben en die bij het leren van de nieuwe taal Duits geactiveerd kan worden.⁶ Bij het leren van de eerste vreemde taal (het Engels) heeft de student/leerling ook al een repertoire aan leerstrategieën ontwikkeld. Kursiša en Neuner (2006, p. 4) benadrukken het belang van consequente aandacht voor cross-linguistic transfer in brede zin: “Es ist für das erfolgreiche Erlernen von Folgefremdsprachen sehr hilfreich, wenn man im Unterricht immer wieder bespricht, wie man diese schon vorhandenen Lerntechniken und -strategien bewusst einsetzen und erweitern kann, um den eigenen Lernprozess wirkungsvoll zu gestalten.” Of de leerder bij het leren van een vreemde taal aanknoopt bij de eerstgeleerde vreemde taal of de moedertaal, hangt volgens Kursiša en Neuner af van de moedertaal. Als de moedertaal verwant is aan de nieuw te leren vreemde taal, zal de leerder eerder gebruik maken van de moedertaal. Als dat niet het geval is, zal de leerder eerder proberen aan te knopen bij de al opgebouwde kennis van de eerstgeleerde vreemde taal: dat is doorgaans het Engels. Kursiša en Neuner (2006, p. 5) bepleiten in feite een aparte didactiek, die zij “Tertiärsprachendidaktik” hebben genoemd. Zij houden een pleidooi voor een bewust gebruik van de ervaringen van de leerder en van wat hij/zij al aan strategieën heeft geleerd; ook is er veel expliciete aandacht voor wat de te leren taal en de taal/talen die de leerder al beheerst gemeenschappelijk hebben. De ‘Tertiärsprachendidaktik’ is dus afgestemd op de specifieke beginsituatie van de leerder die op belangrijke punten afwijkt van de leerder die voor het eerst een vreemde taal leert. Om het talenonderwijs efficiënt in te richten, moet het onderwijs dus inspelen op de behoeften van deze leerder. Daarbij dient in het bijzonder aandacht te zijn voor het leer-*proces*: het bereik van de leerstrategieën en -technieken moet bijvoorbeeld vergroot worden. We noemen een aantal concrete tips die Kursiša en Neuner geven:

- Vergelijk de talige verschijnselen (elementen en structuren) van T1, T2 en T3. Zo wordt de basis gelegd voor een ‘transfer’ van de eerste vreemde taal (Engels) naar de nieuw te leren vreemde taal (hier: Duits). Tegelijkertijd moet de leerder bewust gemaakt worden van het bestaan van ‘valse vrienden’ en afwijkingen tussen de talen (interferenties).
- Besteed expliciet aandacht aan de ervaringen die de leerder al heeft opgedaan met het leren van een vreemde taal. Moedig de leerder aan om de eigen ervaringen en leerstrategieën in te zetten voor het leren van de nieuwe taal: T3; daarbij is het eerste doel globaal begrip. Bij de

⁶ Deze gemeenschappelijke woordenschat omvat (1) veel woorden uit het dagelijkse leven die afstammen van een gemeenschappelijk woord; (2) woorden die uit de klassieke talen Latijn en Grieks zijn overgenomen; (3) anglicismen en leenwoorden, met name op het gebied van de jeugdcultuur, de popmuziek, sport, techniek, mode, media, technologie, eten en drinken, die voor een belangrijk deel het gevolg zijn van de grote invloed van de Noord-Amerikaanse samenleving op de rest van de wereld (Kursiša en Neuner, 2006, p. 4).

opbouw van de woordenschat kunnen meertalige lexicons worden ingezet, zodat de “mehrsprachige Vernetzung des Wortschatzes” zichtbaar wordt.

- Om de “mehrsprachige Vernetzung des Wortschatzes” te benutten, is het raadzaam authentieke teksten te gebruiken waarin veel gemeenschappelijke woordschat voorkomt, internationale woorden of leenwoorden, zodat de leerder snel tot een globaal begrip kan komen. Op deze wijze ervaart de leerder dat hij of zij niet elk woord in een authentieke tekst hoeft te kennen om de betekenis van de tekst te kunnen begrijpen.
- Moedig de leerder consequent aan om gelijkenissen tussen de talen te ontdekken en hypothesen op te stellen over mogelijke betekenissen van taaluitingen in de nieuw te leren taal.

Deze ‘derdetaaldidactiek’ is vooral belangrijk, omdat voor het leren van T3 op school minder tijd wordt ingeruimd dan voor het leren van T2 (Engels). Dit is in het Nederlandse onderwijs ook het geval. Men moet dus efficiënte onderwijs- en leerprocessen inzetten, waarbij er niet alleen aandacht is voor de transfer van T1 naar T2, maar ook voor transfer van T2 naar T3. Met andere woorden: zowel kennis van de moedertaal als kennis van de eerstgeleerde vreemde taal moet geactiveerd worden.

In het visiestuk (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2009) wordt gefocust op de leerlingenpopulatie uit het vmbo en het mbo. Een behoorlijk percentage van deze leerlingen beheerst naast het Nederlands ook een andere taal. Dit geldt in versterkte mate voor het westen van het land. Voor nogal wat leerlingen is de thuistaal (deels) een andere dan het Nederlands. We kunnen stellen dat een deel van de Nederlandse middelbare scholieren opgroeit in een meertalige omgeving: zij hebben vaak al - buitenschoolse - ervaringen opgedaan met het leren van een tweede of derde taal. Deze ervaringen van leerlingen met meertaligheid kunnen strategisch ingezet worden bij het leren van een volgende taal. Dit geldt zowel voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs als het hoger onderwijs.

2.1.5 Aandachtspunten voor de inrichting van het talenonderwijs

Voordat we in § 2.2 dieper ingaan op curriculumtheorie, noemen we hier kort een aantal punten uit hetgeen hierboven is besproken. Het gaat om punten die naar onze mening belangrijke implicaties hebben voor de didactische praktijk.

- 1 *Focus op ontwikkeling.* Ontwikkelingsfouten maken integraal deel uit van het taalleerproces. In het talenonderwijs moet de focus liggen op de ontwikkeling van de taalleerder, op wat een leerder al kan en kent en niet op wat hij/zij nog niet beheerst en fout doet. Hiervoor is het noodzakelijk dat de taalleerder regelmatig feedback krijgt op taalproductie, zowel van docenten als van medeleerlingen.

- 2 *Blijvende aandacht voor de ontwikkeling van de moedertaal en voor de ontwikkeling van de schooltaal Nederlands.* Voor deze blijvende aandacht voor de moedertaal zijn twee redenen aan te voeren: 1. Transfer vanuit de moedertaal naar de vreemde taal bevordert het leren van deze vreemde taal; 2. De hogere denkvaardigheden (CAT) ontwikkelen zich vanuit de moedertaal en zijn onmisbaar voor de succesvolle verwerving van elke volgende taal. Als T2-verwerving onlosmakelijk verbonden is met T1-ontwikkeling, moet er in het onderwijs dus aandacht zijn voor de ontwikkeling van zowel T1 als T2. Daarbij moeten we bedenken dat T1 niet voor elke leerling of student het Nederlands is, dat wil zeggen de taal die doorgaans als instructietaal in het onderwijs fungeert. Dit roept de vraag op hoe T1, T2 en Nederlands (NT1) zich tot elkaar verhouden in het onderwijs (en hoe NT1 en NT2 zich tot elkaar verhouden).
- Bij de inrichting van het onderwijs moet ook rekening worden gehouden met de tijdsinvestering: de tijd die nodig is voor het op niveau brengen van (1) de instructietaal Nederlands, (2) eventueel de moedertaal (als de moedertaal niet het Nederlands is), (3) de ontwikkeling van de CAT-vaardigheden en (4) de ontwikkeling van de T2-vaardigheden tot niveau B2/C1 van het ERK (niveaus waarvoor goede CAT-vaardigheden onmisbaar zijn). De vraag is: Wat is haalbaar binnen een gegeven hoeveelheid tijd (bijvoorbeeld 4 jaar bachelorstudie)?
- 3 *Een aanpak op maat.* De natuurlijke verwervingsvolgorde van structuren in T1 wijkt af van die in T2 of T3. Er is geen universele volgorde in het aanleren van structuren in de verschillende talen. Een aanpak 'op maat' is nodig, waarbij rekening kan worden gehouden met individuele verschillen tussen taalleerders, zoals de T1 van de taalleerder, de afstand tussen T1 en T2/T3/T4 enz. Voor een aanpak op maat is aandacht nodig voor meertaligheid.
- 4 *Aandacht voor meertaligheid.* In een Europese context (Raad van Europa, ECML) en in een globaliserende wereld is er een groeiende aandacht voor meertaligheid. De inzichten vanuit het ERK (dat in 2001 gepubliceerd is) en vanuit ERK-gerelateerde projecten (zoals het FREPA) met betrekking tot meertaligheid, zijn echter nog nauwelijks vertaald naar de (Nederlandse) onderwijspraktijk. Er is meer aandacht nodig voor de invloed van eerder verworven talen (de moedertaal maar vooral ook andere T2) op de verwerving van een nieuwe taal. Concreet betekent dit dat er in het onderwijs meer aandacht moet komen voor de rol van 'cross-linguistic influence' en 'transfer', leerstrategieën en 'linguistic awareness'. Onderwijs met een brede, vakoverstijgende benadering van talen - zowel op het niveau van het voortgezet onderwijs als op het niveau van de lerarenopleiding - kan in dit kader een belangrijke voortrekkersrol spelen.
- 5 *Een voedzaam menu gecombineerd met feedback.* De componenten van 'de schijf van vijf' spelen een belangrijke rol in het taalleerproces. Bij een vakoverstijgende formule moet er voortdurend aandacht zijn voor de vraag of er voldoende input wordt geboden in de te leren vreemde taal. Als we kritisch naar de 'schijf van vijf' kijken, kunnen we constateren dat *corrective feedback* in dit model geen duidelijke prominente plaats inneemt, zoals dat bij Hajer en Meestringa (2009) wel

het geval is. Westhoff brengt het waarschijnlijk onder in de component 'strategisch handelen'. De mate waarin er (correctieve) feedback wordt geboden is naar onze mening echter een factor van belang als de (vreemde) taal in een schoolse situatie wordt geleerd.

Volgens Westhoff zal een taalverwerver in het beginstadium overigens meer belang hebben bij correctie op woordgebruik dan bij correctie op grammaticale items. Woordkennis acht Westhoff belangrijker dan beheersing van grammaticale regels.

- 6 *Automatiseren en onderhouden*. Er moet voldoende gelegenheid zijn voor het automatiseren van kennis en vaardigheden en voor onderhoud van diezelfde vaardigheden. Dit zorgt dat de leerder regelmatig succeservaringen heeft en dat zijn/haar vertrouwen toeneemt.

2.2 Curriculumtheorie en curriculumevaluatie

In dit deel wordt geanalyseerd welke elementen vanuit de theorie van curriculumontwikkeling leidend zijn bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van een nieuw curriculum. Nadat we in § 2.2.1 een definitie gegeven hebben, bespreken we in § 2.2.2 de verschillende niveaus van een curriculum. In § 2.2.3 komen kwaliteitscriteria aan bod. In § 2.2.4 wordt besproken vanuit welke houding een curriculum benaderd kan worden en in § 2.2.5 hoe een curriculum georiënteerd kan zijn.

2.2.1 Definitie

In hoofdstuk 1 is al een korte definitie gegeven van het concept 'curriculum'. Toch vraagt deze definitie om een nadere uitleg. Het woord 'curriculum' stamt uit het latijn en verwees destijds naar het ingesloten spoor op de Romeinse wegen. Deze metafoor is van toepassing op hoe het curriculum voor veel schoolvakken beschreven is: "Vast numbers of learning objectives, each associated with pedagogical strategies serve as mile posts along the trail mapped by texts from kindergarten to twelfth grade... Problems are solved not by observing and responding to natural landscape through which the mathematics curriculum passes, but by mastering time tested routines, conveniently placed along the path." (Bransford, 2000, p. 138).

Een andere metafoor voor een alternatief curriculum dat georiënteerd is op de leerder, is 'learning the landscape' waarbij de leerder zijn eigen weg gaat zoeken, ontdekt welke bronnen beschikbaar zijn en hoe hij deze moet gebruiken terwijl hij activiteiten uitvoert en zich door het landschap beweegt. Veel traditionele curricula slagen er evenwel niet in om studenten te helpen hun weg te vinden. (Bransford, 2000). Leerdoelen die redelijk, logisch en verantwoord zijn, worden niet ervaren als onderdeel van een groter geheel. Dat is een gemiste kans, omdat leeractiviteiten idealiter zouden moeten leiden tot een diepere laag van begrijpen.

2.2.2 Niveaus in het curriculum

Het opstellen van een curriculum kent een groot aantal variabelen en is onderhevig aan diverse processen (Valcke, 2010, p. 407). Er zijn diverse actoren en dat maakt dat een curriculum er uiteindelijk heel anders uit ziet dan aanvankelijk de bedoeling was. Het doel is dat er uiteindelijk een grote mate van consistentie ontstaat tussen het ideale en het bereikte curriculum. Valcke (2010) heeft een inventarisatie gemaakt van de opvattingen van verschillende auteurs die de relaties beschrijven op drie lagen: die van het *ideale* ofwel meest optimale ('intended') curriculum, via het *uitgevoerde* ('implemented') curriculum tot het *gepercipieerde* ofwel *ervaren* ('attained') curriculum. Op het niveau van het uitgevoerde curriculum kan er nog verder verfijnd (Valcke, 2010). Om grip te krijgen op de complexiteit van een curriculum dat steeds verandert, is het noodzakelijk om vanuit verschillende perspectieven en actoren een curriculum te analyseren (Valcke, 2010, p. 407). Het ideale curriculum komt tot stand door input vanuit de beleidsmakers en de curriculumontwerpers. Het uitgevoerde curriculum ligt op het niveau van de opleiding en haar docenten. Het ervaren curriculum ligt op het niveau van de studenten. Om het curriculum te analyseren, gebruiken we voor het onderhavige onderzoek de indeling op drie niveaus zoals beschreven door van den Akker (2010) (zie Tabel 5).

Tabel 5: Curriculaire verschijningsvormen volgens van den Akker

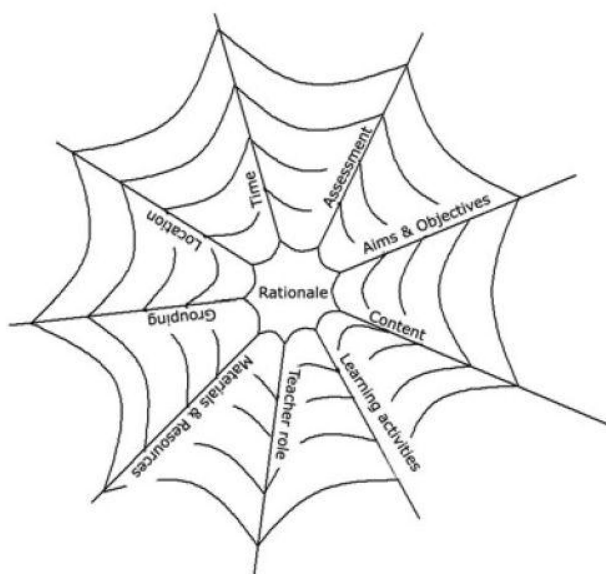
Drievoudig onderscheid	Zes vormen	Toelichting
Beoogd / bedoeld / ontworpen	Ideaal (denkbeeldig)	Visie (rationale of onderliggende filosofie) van het curriculum
	Geschreven	Intenties van het curriculum zoals beschreven in documenten /materialen
Uitgevoerd	Geïnterpreteerd	Curriculum zoals uitgelegd wordt door de gebruikers (met name docenten)
	In actie	Het proces van leren en onderwijzen
Bereikt of ervaren	Ervaren	Leerervaringen door de leerders
	Geleerd	Leerresultaten van de leerders

Bron: van den Akker (2010, p. 38). Vrij vertaald uit het Engels door de onderzoeker

Volgens van den Akker (Thijs en van den Akker, 2009) is het gemakkelijker om observaties en metingen te doen op de onderste lagen van bovenstaand schema; deze hebben we in Tabel 5 grijs gearceerd. "Vooral impliciete veronderstellingen en opvattingen zijn moeilijk ondubbelzinnig en rechtstreeks vast te stellen, terwijl ze de onderwijspraktijk wel beïnvloeden, vandaar dat men die soms karakteriseert als het 'verborgen' leerplan." (Thijs en van den Akker, 2009, p. 11).

Volgens van den Akker kan een curriculum alleen maar consistent en evenwichtig zijn als er tien componenten in acht worden genomen. Elke component is gekoppeld aan een specifieke vraag

rondom het leren van de student. Deze tien elementen van het curriculum zijn door van den Akker in een spinnenweb (zie Figuur 5) geplaatst met in het midden de visie. De visie is het centrale punt in dit schema en de andere negen componenten zijn als draden elk met de visie verbonden. De metafoor van het spinnenweb onderstreept de kwetsbare kant van de constructie: het geheel is weliswaar flexibel, maar kan toch scheuren als er te hard vanuit één kant aan getrokken wordt. Elk van de draden is in deze constructie van belang en een onmisbare schakel in het geheel. Veranderingen in de kern veronderstellen ook veranderingen in de diverse componenten. Veranderingen in één of meerdere componenten zonder wijzigingen aan de resterende componenten, kunnen het web scheef trekken.



Figuur 5: 'Curricular spider web'
Bron: van den Akker, 2010, p. 41

2.2.3 Kwaliteitsaspecten van curricula

Er kan ook geanalyseerd worden hoe een curriculum benaderd wordt. We bespreken kort de indeling zoals voorgesteld door Visscher-Voerman en Gustafson (2004). Het is ook van belang criteria te benoemen om uiteindelijk een oordeel te kunnen geven over de kwaliteit van het curriculum, bijvoorbeeld als er een evaluatie opgesteld moet worden. Hiervoor gebruiken we het model van Nieveen (2010).

2.2.3.1 Benadering van het curriculum

Visscher-Voerman en Gustafson (2004) benoemen vier typen benaderingen: (1) de instrumentele, (2) de communicatieve, (3) de artistieke en (4) de pragmatische benadering. Deze zullen we hieronder kort bespreken.

Ad (1): De instrumentele benadering

Hier ligt het accent op een planmatige aanpak. Tyler (1949) formuleerde zijn visie op het curriculum - de zogenaamde Tyler rationale - aan de hand van vier kernvragen:

- Welke leerdoelen streven we na?
- Welke leerervaringen lokken we uit om de leerdoelen te bereiken?
- Wat doet de instructieverantwoordelijke om de leerervaringen effectief te organiseren?
- Hoe meten we of de leerdoelen bereikt zijn?

Deze rationale bevat drie dimensies die van den Akker (Thijs en van den Akker, 2009) herneemt en die niet wezenlijk afwijken van de beschrijving door Valcke (2010). Van den Akker geeft aan dat de substantiële keuzes voor een leerplan gegroepeerd zijn rondom drie kernen. De steeds terugkerende vraag is wat in het curriculum opgenomen moet worden, of anders geformuleerd: wat er niet in opgenomen moet worden. Ten eerste: wat staat centraal: de stof ofwel welke academische en culturele erfenis is van belang voor het leren en wat zijn de toekomstige ontwikkelingen? Ten tweede: de maatschappij ofwel welke issues en maatschappelijke problemen zijn relevant voor de leerder? Ten derde: welke onderdelen zijn van wezenlijk belang voor de individuele leerder? Er moeten keuzes gemaakt worden die tot compromissen leiden. Het gevaar hierbij is dat curricula te fragmentarisch worden en tot overkill leiden met het ultieme gevolg dat studenten gefrustreerd raken en uitvallen. Van den Akker (Thijs en van den Akker, 2009) geeft enkele aanwijzingen om tot een betere balans in het curriculum te komen: focus op kernconcepten en kernvaardigheden, zoeken naar afstemming tussen studie en praktijk zodat de leerlast niet te groot wordt en ruimte geven aan zinvolle, op activiteiten gebaseerde, autonome manieren van leren in plaats van de meer traditionele benadering.

Ad (2): De communicatieve benadering

Hier voert een relationele aanpak de boventoon, dat wil zeggen dat de aandacht voor de inbreng van de ontwikkelaars van groot belang is en dat er gestreefd wordt naar een consensus. Een voorbeeld van deze benadering is het deliberatieve model van Walker (1971, 1990) dat drie fasen kent. In de eerste fase (platform van ideeën) brengen ontwerpers en betrokkenen hun opvattingen in en streven ze naar consensus. In de tweede fase (deliberatie) wordt er naar oplossingen voor ontstane problemen gezocht en vindt een uitwisseling plaats over de meest wenselijke oplossing. In de derde en laatste fase (ontwerp) wordt er op basis van de uitkomst van de deliberatiefase een schets gemaakt van het eindproduct (het curriculum). Een voordeel van deze benadering is een groot draagvlak, omdat er veel ruimte is voor de inbreng van betrokkenen (Walker, 1971, 1990).

Ad (3): De artistieke benadering

Bij deze benadering is er aandacht en veel ruimte voor de creativiteit van de ontwerper die zijn eigen visie en expertise zo goed mogelijk inzet. Eisner (1979) gebruikt de term 'connaissanceurship', waarmee hij doelt op het vermogen van de ontwerper om wat onderwijskundig relevant is, naar voren te brengen. Eisner is een voorstander van een meer holistische benadering waarin de rol van de docent groot is. Een nadeel van deze benadering is dat de reikwijdte vaak klein is.

Ad (4): De pragmatische benadering

Praktische bruikbaarheid en prototyping staan in deze benadering voorop. Het succes van een ontwikkelproces wordt gemeten aan de werking van het product in de praktijk.

2.2.3.2 Kwaliteitscriteria van het curriculum

Nieveen (2010) beschrijft vier kwaliteitscriteria waaraan een curriculum moet voldoen: relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit. Met relevantie wordt bedoeld dat de inhoud van het curriculum valide moet zijn ofwel passend bij de context en de huidige inzichten. Het curriculum moet ook consistent zijn: valide met betrekking tot de logica en de opbouw der onderdelen. Een derde criterium is bruikbaarheid: het curriculum moet praktisch uitvoerbaar zijn in de situatie waarvoor het bedoeld is. Als laatste criterium wordt effectiviteit benoemd, waarmee wordt bedoeld dat werken met het curriculum moet leiden tot de gewenste output of de gewenste resultaten. In de onderstaande tabel zijn de kwaliteitscriteria in schema gezet:

Tabel 6: Kwaliteitscriteria curriculum volgens Nieveen

Criterium	Toelichting
Relevantie	Het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten
Consistentie	Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar
Bruikbaarheid	<i>Verwachte :</i> De inschatting is dat het leerplan praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het is bedoeld <i>Werkelijke :</i> Het leerplan blijkt praktisch uitvoerbaar in de situatie waarvoor het is bedoeld
Effectiviteit	<i>Verwachte :</i> De inschatting is dat werken met het leerplan leidt tot de gewenste resultaten <i>Werkelijke :</i> Werken met het leerplan blijkt te leiden tot de gewenste resultaten

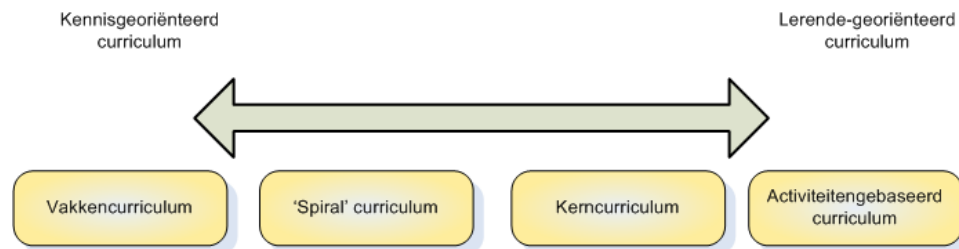
Bron: Nieveen in Thijs en van den Akker, 2009, p. 43

De criteria zijn gescheiden van elkaar, maar lopen in elkaar over omdat er een relatie is tussen de diverse aspecten. De kwaliteitscriteria bouwen min of meer op elkaar voort. Uitspraken over bruikbaarheid kunnen gedaan worden, nadat de relevantie en de consistentie vastgesteld zijn. Uitspraken over effectiviteit hangen weer af van de constatering of een curriculum bruikbaar is. Als een ontwerp niet bruikbaar is, kan het niet effectief zijn.

2.2.4 Curriculumoriëntatie en -ordering

Een curriculum is georiënteerd op kennis ('subject-oriented'), op de lerende ('student-oriented') of op een van de tussenstadia (Valcke, 2010). Een leerplan kan de vakken centraal plaatsen en gericht zijn op kennis. Een leerplan kan ook de leerder centraal stellen en gericht zijn op de activiteiten.

Figuur 6 brengt de oriëntatie van het curriculum in beeld.



Figuur 6: Oriëntatie curriculum
Bron: Valcke, 2010, p. 414

Bij een op kennis georiënteerd curriculum is het curriculum vaak opgesplitst in afzonderlijke, traditionele vakken, zoals dat op een groot aantal scholen het geval is: Nederlands, Engels, wiskunde, geschiedenis, natuurkunde, enzovoort (Valcke, 2010). Gaan we een stapje verder richting 'op de leerder georiënteerd' dan is er sprake van het 'spiral' curriculum: hierbinnen is het vertrekpunt een thema, dat vervolgens vanuit de perspectieven van de verschillende vakken wordt bekeken. Verder naar rechts wordt het kerncurriculum genoemd, waarin schoolvakken gecombineerd worden en aangeboden in een bredere opzet: het leergebied. De vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie bijvoorbeeld worden aangeboden in het leergebied Mens en Wereld. In een activiteitengebaseerd curriculum tenslotte staat de leerder centraal. De leerdoelen zijn variabel en afhankelijk van wat de leerder wil of kan doen. Het uitgangspunt hierbij is een probleem of een authentieke activiteit.

Bovenstaande indeling vertoont veel overkomsten met de vier scenario's die verderop in dit hoofdstuk beschreven worden. Naast het kiezen van leerdoelen gaat het bij het curriculum ook om de ordening van onderdelen en inhoud om tot een consistent curriculum te komen. Van den Akker (Thijs en van den Akker, 2009) maakt een onderscheid in een verticale en een horizontale samenhang. De verticale samenhang benadrukt de continuïteit, is vaak zichtbaar in de vorm van doorlopende leerlijnen en kan lineair, getrapt of concentrisch van aard zijn. Van een horizontale samenhang is sprake als er helderheid is over de samenhang tussen vakken of samenhangende thema's binnen hetzelfde onderwijsniveau. De verticale en horizontale samenhang zijn beiden van belang (Thijs en van den Akker, 2009).

2.2.5 Aandachtspunten met betrekking tot het curriculum

In dit onderzoek onderzoeken we het curriculum op het niveau van het ontworpen, uitgevoerde en ervaren curriculum. Het feit dat het curriculum in de periode vanaf 2006 steeds veranderd is, is daarbij een complicerende factor: het is immers niet mogelijk om anno 2014 met terugwerkende kracht te onderzoeken hoe het curriculum van schooljaar 2008-2009 door de docenten is uitgevoerd en door de studenten is ervaren; wel kunnen we uitspraken doen over het ontworpen curriculum uit die periode. De enige periode waarover we tegelijkertijd alle drie de componenten kunnen onderzoeken, is die van schooljaar 2012-2013: in deze periode zijn de docenten en de studenten ondervraagd over het uitgevoerde en ervaren curriculum én is het ontworpen curriculum onder de loep genomen.

We hebben daarbij aandacht voor de samenhang tussen de diverse componenten. Verandert één van de componenten, dan heeft dat gevolgen voor de samenhang van de andere componenten. De kwaliteitscriteria van Nieveen (2010) zijn gekozen om binnen de drie niveaus van van den Akker (2010) verdieping aan te brengen en de beschrijving goed te kunnen uitvoeren en uiteindelijk een mening te kunnen geven over de kwaliteit op de verschillende niveaus.

3 Type onderzoek en kenmerken

3.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt de opzet besproken van het onderzoek naar de principes, de uitvoering en de waardering van vakoverstijgend onderwijs binnen het leergebied Mens & Taal van de lerarenopleiding Inholland. Zoals uiteengezet in hoofdstuk 1 gaat het hoofdzakelijk om een beschrijvend onderzoek waarvan het doel is vast te stellen volgens welke principes het curriculum van vakoverstijgend onderwijs is opgesteld, of dit curriculum is uitgevoerd zoals bedoeld en hoe het ervaren wordt door studenten van het leergebied Mens & Taal. De laatste deelvraag is deels evaluerend van aard omdat gevraagd wordt naar de ervaring en waardering van de studenten. Als deelvragen zijn geformuleerd (zie § 1.3):

1. Wat zijn de algemene didactische principes van (vakoverstijgend) werken bij het talenonderwijs op Hogeschool Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)
2. Hoe zijn de didactische principes van vakoverstijgend werken bij talenonderwijs vertaald naar de diverse onderwijsmodules van het curriculum van het leergebied Mens & Taal bij Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)
3. Hoe voeren docenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland het vakoverstijgend werken in de praktijk uit en wat zijn hun ervaringen? (niveau van het uitgevoerde curriculum)
4. Hoe ervaren en waarderen studenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland in studiejaar 2012-2013 het vakoverstijgend werken? (niveau van het ervaren curriculum)

In dit hoofdstuk wordt eerst kort aangegeven welke theorie is gebruikt om naar de data te kijken (§ 3.2). Vervolgens wordt ingegaan op de respondenten (§ 3.3), de instrumenten die ingezet zijn om de data te verkrijgen (§ 3.4) en de procedure van de dataverzameling, dat wil zeggen hoe de informatie is verzameld met behulp van de eerder omschreven instrumenten (§ 3.5). In § 3.6 wordt de aanpak van de data-analyse beschreven en tot slot wordt in § 3.7 ingegaan op de criteria validiteit en betrouwbaarheid.

3.2 Onderliggende theorie

Om de hierboven genoemde deelvragen te kunnen beantwoorden, zijn op verschillende manieren gegevens verzameld. Om richting en structuur te geven aan het onderzoek, is gebruik gemaakt van de volgende twee modellen:

- het model van van den Akker (2010) zoals beschreven in het theoretisch kader (§ 2.2.2), is gebruikt om het curriculum van het leergebied Mens & Taal te kunnen analyseren. We kijken naar het curriculum op drie niveaus: het *ontworpen*, het *uitgevoerde* en het *ervaren* niveau.

Het model en de bijbehorende terminologie van van den Akker kan schematisch als volgt weergegeven worden:

Tabel 7: Onderzochte aspecten van het curriculum

Niveau	Subindeling	Omschrijving
Intended / beoogd/ ontworpen	Ideal / ideaal	Curriculum opgesteld los van een specifieke context waarin allerlei voorwaarden en beperkingen gelden
	Written / geschreven	Curriculum opgesteld vanuit de visie en de bedoeling
Implemented / uitgevoerd	Perceived / geïnterpreteerd	Curriculum zoals het door gebruikers (docenten) geïnterpreteerd wordt; de vertaling van de visie naar een curriculumontwerp in een gegeven context
	In actie	Feitelijke onderwijs- en leerproces
Attained / bereikt / ervaren	Experimental / ervaren	Het leren zoals het ervaren wordt door studenten
	Geleerd	Leeropbrengsten van de studenten

De onderzochte niveaus zijn vetgedrukt in het schema van van den Akker (Bron: van den Akker, 2010, p. 38), waarbij de Engelse termen door de onderzoeker in het Nederlands zijn vertaald.

Op het niveau van de subindeling (kolom 2) is gekozen voor de vetgedrukte aspecten, omdat deze drie het beste meetbaar zijn. In § 3.2 wordt dit nader toegelicht.

- o het model van Nieveen (2010), zoals beschreven in het theoretisch kader (§ 2.2.3). Dit wordt gebruikt om het model van van den Akker (2010) te verfijnen. Volgens Nieveen (2010) moet een curriculum voldoen aan vier kwaliteitscriteria: relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit. De criteria kunnen toegepast worden op meerdere niveaus. In dit onderzoek is gekeken naar het micro- en het mesoniveau.

Nieveen (2010) maakt bewust onderscheid tussen de ‘verwachte’ en ‘werkelijke’ bruikbaarheid en effectiviteit. De ‘verwachte’ bruikbaarheid en effectiviteit kan volgens Nieveen gemeten worden door docenten een mening te laten geven over de beschrijving van het curriculum op papier. Dit is in het kader van het onderhavige onderzoek gebeurd. De ‘werkelijke’ of de ervaren bruikbaarheid en effectiviteit van het curriculum kan alleen gemeten worden door onderzoek te doen naar *de praktijk* van het onderwijs: bijvoorbeeld door de colleges die docenten en studenten samen uitvoeren, te observeren en leerresultaten te meten. In dit onderzoek kunnen we alleen iets zeggen over de ‘verwachte’ bruikbaarheid (doordat we *de meningen* van docenten over het uitgevoerde curriculum in kaart brengen); we kunnen deze niet vergelijken met de gemeten ‘feitelijke’ bruikbaarheid, omdat deze laatste niet is onderzocht in dit onderzoek.

3.3 Respondenten

In deze paragraaf wordt beschreven wie de ‘stakeholders’ zijn die belangrijk zijn bij de uitvoering van dit onderzoek. Een stakeholder is “anyone who has a stake, or interest, in an evaluation, in the sense that they are involved or affected by it” (Robson, 2000, p. 16).

Hieronder wordt beschreven welke groepen respondenten geraadpleegd zijn voor het onderzoek naar het ontworpen, uitgevoerde en ervaren curriculum.

3.3.1 Respondenten voor onderzoek naar ontworpen curriculum

Om de deelvraag naar het ontworpen curriculum (‘Hoe zijn de didactische principes van vakoverstijgend werken bij talenonderwijs vertaald naar de diverse onderwijsmodules van het curriculum van het leergebied Mens & Taal bij Inholland?’) te kunnen beantwoorden, zijn de volgende vier groepen respondenten/stakeholders van belang:

- (A) het oorspronkelijke ontwikkelteam;
- (B) de coördinatoren van het leergebied Mens & Taal;
- (C) het werkveld;
- (D) diverse doorontwikkelteams.

Deze groepen worden hieronder nader besproken.

Ad (A): Ontwikkelteam

Het ontwikkelteam bestaat uit de eerste coördinator Mens & Taal, een expert van buitenaf (Dick Meijer), per taal een docentopleider (met uitzondering van het vak Nederlands⁷) en twee schoolleiders met bijzondere interesse in innovatie. Het ontwikkelteam was actief in de beginperiode en bestaat als zodanig nu niet meer. Voor dit onderzoek kon de expert helaas niet geraadpleegd worden. Voor onderzoek naar de activiteiten van het ontwikkelteam gebruiken we de notulen⁸ (Leergebied Mens & Taal, 2007-2011). Deze zijn relevant voor dit onderzoek, omdat er belangrijke informatie gegeven wordt over het ontworpen curriculum.

Ad (B): Coördinatoren

Een zeer belangrijke rol is weggelegd voor de eerste coördinator van het leergebied Mens & Taal. Deze heeft een zeer belangrijke rol gespeeld bij de opzet en start van de opleiding, de ontwikkeling en beschrijving van de visie en de uitvoering en doorontwikkeling van het programma gedurende de eerste zes jaren. Vanwege haar intensieve betrokkenheid bij de totstandkoming van het curriculum kan deze coördinator uitspraken doen en informatie geven over het ontworpen oftewel ‘intended’

⁷ De lerarenopleiding Nederlands ging pas twee jaar later van start (m.i.v. studiejaar 2008-2009).

⁸ De notulen zijn door de onderzoeker verzameld en bij de onderzoeker opvraagbaar.

curriculum (van den Akker, 2010). De coördinator kan alleen iets over de bruikbaarheid en effectiviteit melden, als zij zelf ook in de uitvoering actief is geweest en/of evaluaties heeft laten uitvoeren. Dat heeft deze coördinator gedaan. Als coördinator verzamelde zij de gegevens met betrekking tot evaluatie; op basis daarvan kan zij uitspraken over de effectiviteit van het curriculum doen. Verder kan de voormalige coördinator de ontwikkeling en de gebeurtenissen schetsen die bepalend zijn geweest voor de huidige keuzes.

Vanwege de genoemde drie redenen is de voormalige coördinator benaderd om te participeren in het onderzoek.

De tweede en huidige coördinator van het leergebied heeft sinds medio studiejaar 2011-2012 de leiding in de doorontwikkeling van het curriculum, zet daarbij in op het vergroten van de tekstcompetentie binnen het leergebied Mens & Taal (en van daaruit ook binnen de andere leergebieden) en stuurt het team Mens & Taal aan. De huidige coördinator was tevens lid van het oorspronkelijke ontwikkelteam en uitvoerder vanaf de start van de opleiding. De onderzoeker heeft ervoor gekozen de tweede coördinator niet te interviewen, omdat voor het verzamelen van kennis over de startfase van de opleiding de eerste coördinator beschikbaar was. De tweede coördinator heeft echter wel een actieve rol gespeeld als 'sparring partner' tijdens het onderzoek; zij was 'moderator' bij het focusgroepinterview onder docenten.

Het belang van het onderzoek voor deze groep stakeholders is antwoord te vinden op de volgende vragen:

- Hoe werken we in de nabije toekomst verder aan de ontwikkeling van de studievoordigheden van de studenten Mens & Taal?
- Welke middelen staan hiervoor tot onze beschikking?
- Welke aanpassingen in de visie en verantwoording van het leergebied Mens & Taal zijn nodig en hoe gaan we die aanbrengen?
- Hoe kunnen we het docententeam en de lector erbij betrekken om deze verdiepingsslag samen te kunnen maken?

Ad (C): Werkveld

Het werkveld kan opgedeeld worden in twee groepen belanghebbenden. De eerste groep betreft de opleidingsscholen van Inholland: scholen waar studenten hun praktijkervaring opdoen in nauwe samenspraak met de lerarenopleiding van Inholland.

Zo had Inholland voor studiejaar 2013-2014 voor de studenten van de lerarenopleiding in Amstelveen stagecontracten afgesloten met een honderdtal scholen, waaronder twintig mbo-

scholen. De vo-scholen bevinden zich in de regio Amsterdam, Zaandam, Haarlem, Hoorn, Alkmaar en Den Haag.

Er is in de beginfase van de opleiding bovendien een nauwe samenwerking gestart met twee middelbare scholen in de omgeving van Amsterdam die bereid waren te investeren in vakoverstijgend of vernieuwend onderwijs en die als opleidingsscholen zouden gaan fungeren. Deze samenwerking is echter na de opstartfase niet verder tot bloei gekomen. Het zou interessant kunnen zijn om te onderzoeken of deze samenwerking in de nabije toekomst alsnog kan worden opgezet.

De tweede groep belanghebbenden vanuit het werkveld wordt gevormd door de zogenaamde 'Veld Advies Raad' (VAR). In de VAR-bijeenkomsten die eenmaal per jaar gehouden worden, worden drie thema's met vakcollega's uit het veld besproken: (1) de praktijk van de onderbouw, (2) de rol van de talendocent in de onderbouw en (3) het curriculum van de opleiding. Gekeken wordt of bepaalde ontwikkelingen vanuit het werkveld wenselijk zijn. Daar de leden van de VAR zeer sterk wisselen en er nu geen leden meer in zitten die de beginfase hebben meegemaakt, was het lastig om leden met een goede kennis van zaken te vinden die geraadpleegd konden worden voor het onderzoek. Er is daarom voor gekozen om deze groep niet verder te betrekken bij het onderzoek. Voor dit deel van het onderzoek volstaan de verslagen van VAR-vergaderingen, zoals uitgewerkt in hoofdstuk 4 (Leergebied Mens & Taal Inholland (periode 2006-2011), notulen VAR, zie gebruikte bronnen).

Ad (D): Doorontwikkelteams

Zoals gezegd is het curriculum in samenspraak met de docenten van het leergebied na de start steeds doorontwikkeld onder leiding van de coördinator van het leergebied Mens & Taal en - tot aan zijn afscheid in 2009 - de expert. Deze groep kende een wisselende samenstelling. Dat is de reden dat gekozen is voor de term 'doorontwikkelteams'.

Voor het onderzoek naar de doorontwikkelteams is gebruik gemaakt van de notulen van deze teams (Leergebied Mens & Taal Inholland (periode 2006-2013), notulen Mens & Taal, zie gebruikte bronnen).

3.3.2 Respondenten voor onderzoek naar uitgevoerde curriculum

Om antwoord te vinden op de deelvraag naar het uitgevoerde curriculum ('Hoe wordt vakoverstijgend werken uitgevoerd binnen het leergebied Mens & Taal door docenten en hoe ervaren ze dat?'), zijn als respondenten de docenten van het leergebied 'Mens & Taal' van belang. De docenten zijn de meest direct betrokkenen voor wat betreft de ontwikkeling en de uitvoering van het curriculum. Ze zijn tegelijkertijd interpretatoren én uitvoerders van het curriculum. Ze kunnen daarom een beeld geven van hoe zij het curriculum geïnterpreteerd hebben. Volgens van den Akker (2010) kunnen de uitvoerders van het curriculum uitspraken doen over het 'implemented' ofwel het uitgevoerde curriculum. Docenten kunnen veel informatie geven over de inhoud en de uitvoering van

de diverse vakoverstijgende onderwijsmodules en kunnen ook uitpraken doen over de vier kwaliteitscriteria van Nieveen (2010).

Voor het onderzoek is het van belang antwoord te vinden op de volgende vragen:

- Hoe integreer ik als docent de talen in het leergebied Mens & Taal?
- Hoe bevorder ik als docent de ontwikkeling van de CAT-vaardigheden in het leergebied?
- Hoe bied ik als docent voldoende inhoud en opdrachten om te werken aan de dubbelrol van de student: de student als taalleerder op hbo-niveau en de student als toekomstige taaldocent/talendocent?
- Hoe bevorder ik als docent het vakoverstijgend denken en werken?

3.3.3 Respondenten voor onderzoek naar ervaren curriculum

Om de deelvraag naar het ervaren curriculum ('Hoe wordt vakoverstijgend werken in het leergebied Mens & Taal in studiejaar 2012-2013 ervaren door studenten en hoe wordt het gewaardeerd?') te beantwoorden, is de volgende groep respondenten van belang: studenten van leergebied Mens & Taal.

De studenten (voltijdstudenten, deeltijdstudenten en studenten die een verkort traject volgen) vormen een aparte groep stakeholders. Zij vormen een belangrijke groep, omdat de studenten kunnen aangeven hoe de theorieën over taalverwerving en taalontwikkeling in de colleges van het leergebied aan bod komen, hoe zij als studenten werken aan de ontwikkeling van CAT-vaardigheden, hoe zij vakoverstijgend onderwijs ervaren in de opleiding en in de praktijk en of zij met studenten uit andere talen samenwerken. Volgens van den Akker (2010) kunnen studenten uitspraken doen over het leerproces en wat ze leren, dus over het 'attained' ofwel het ervaren curriculum. Ook over de vier door Nieveen (2010) aangegeven kwaliteitscriteria kunnen studenten uitspraken doen. Het door Nieveen genoemde criterium 'effectiviteit' is echter lastig te duiden, omdat studenten in een opleiding het geleerde (vaak) nog niet kunnen verbinden aan een onderwijspraktijk waarin ze als zelfstandig docent werkzaam zijn.

Het belang van het onderzoek voor deze doelgroep is antwoord te vinden op de volgende vragen:

- Hoe kan ik me ontwikkelen tot een breed opgeleide taaldocent en tegelijkertijd een goed opgeleide vakdocent?
- Kan ik het geleerde in praktijk brengen?
- Kan ik vakoverstijgend werken toepassen in het onderwijs?

3.4 Instrumenten

In deze paragraaf wordt aangegeven welke types data verzameld zijn bij de specifieke groepen respondenten en worden de onderzoeksinstrumenten beschreven. In onderstaande tabel is voor elk onderzoeksinstrument aangegeven voor welk niveau van het curriculum (het ontworpen, het uitgevoerde of het ervaren curriculum) de data gegenereerd zijn.

Tabel 8: De onderzoeksinstrumenten gekoppeld aan de drie curriculumniveaus van van den Akker

Curriculum-niveau	Ontworpen curriculum	Uitgevoerde curriculum	Ervaren curriculum
Interview: individueel eerste coördinator Mens & Taal	X	X	
Interview: focusgroep met docenten Mens & Taal		X	
Enquête onder studenten Mens & Taal			X
Documentanalyse: notulen Mens & Taal	X		
Documentanalyse: notulen VAR	X		
Documentanalyse: Visie & verantwoording leergebied Mens & Taal	X		
Documentanalyse: managementreview 2009	X		
Macroroosters Mens & Taal 2006-2014	X		

Hieronder wordt per curriculum-niveau besproken welke instrumenten zijn ingezet voor het verzamelen van data.

3.4.1 Instrumenten met betrekking tot het ontworpen curriculum

Om antwoord te vinden op de deelvraag ‘Hoe zijn de didactische principes van vakoverstijgend werken bij talenonderwijs vertaald naar het curriculum van onderwijsdelen van het leergebied Mens & Taal bij Inholland?’, zijn de volgende instrumenten van belang:

- (A) Documentanalyse;
- (B) Interview.

Hieronder worden de onderzoeksinstrumenten nader besproken.

Ad (A): Documentanalyse

Er is een documentanalyse uitgevoerd om informatie te krijgen over de start van de opleiding, de uitgangsideeën bij het ontwerpen van het curriculum, de gemaakte keuzes en de ontwikkeling van het curriculum. Deze documenten vormen de basis voor het beantwoorden van bovenstaande deelvraag.

Het ontwikkelteam dat betrokken was bij de start van de opleiding bestaat niet meer. De meningen van het ontwikkelteam zijn echter verwoord in de notulen. Deze documenten worden ingezet voor de analyse.

Het VAR-team is in de afgelopen jaren vaak van samenstelling veranderd. Aangezien het moeilijk is om leden te vinden die al vanaf het begin van de opleiding in dit team zitten, is ervoor gekozen de schriftelijke documentatie te raadplegen die dit overlegorgaan heeft geproduceerd.

De geanalyseerde documenten worden hieronder kort beschreven.

1. *Notulen* (Leergebied Mens & Taal Inholland, periode 2006-2013): een belangrijke bron wordt gevormd door de notulen van de vergaderingen van het leergebied Mens & Taal vanaf de start in 2006 tot en met 2011. Van alle bijeenkomsten van het ontwikkelteam werden schriftelijke verslagen gemaakt en deze werden aangevuld met interne stukken over inhoudsontwikkeling. Deze zijn bewaard en opgeslagen door de toenmalige coördinator. De onderzoeker heeft deze notulen geraadpleegd. Al deze verslagen en notities zijn interne documenten van Hogeschool Inholland.
2. *Verslagen van de Veld Advies Raad* (Leergebied Mens & Taal Inholland, periode 2007-2011): de VAR is een overlegorgaan dat door de coördinator van het leergebied Mens & Taal en een vakexpert in 2006 opgericht is met als doel het gesprek en de uitwisseling te bevorderen tussen docentopleiders van de hogeschool Inholland enerzijds en ervaren docenten en onderwijsontwikkelaars uit het veld anderzijds. De collega's uit het veld komen twee keer per jaar bij elkaar en gaan in gesprek over (verwachte) ontwikkelingen op scholen, over de rol die de toekomstige docent in die ontwikkelingen speelt en de manier waarop de opleiding daaraan in haar curriculum probeert vorm te geven.
3. *Visie en verantwoording Mens & Taal* (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2009): in dit document staat de visie verwoord en wordt beschreven hoe vanuit de visie de verschillende basiskeuzes gemaakt zijn voor het curriculum in het algemeen en de modules voor het leergebied Mens & Taal in het bijzonder.
4. *Managementreview* (Hogeschool Inholland, 2009): een document dat door het management van het leergebied Mens & Taal is opgesteld als voorbereiding op de eerste (NVAO-)accreditatie in 2009. In dit document wordt de accreditatieaanvraag voor de tweedegraads lerarenopleiding van het leergebied Mens & Taal verantwoord. De review is opgesteld in 2009. Dat betekent dat ten tijde van de visitatie er nog geen studenten afgestudeerd waren aan deze opleiding. De review kon op dat moment nog geen compleet beeld geven van de vierjarige opleiding.
5. *Macroroosters* (Leergebied Mens & Taal Inholland, periode 2006-2014): in de macroroosters staan de vakoverstijgende onderwijsmodules vermeld van het leergebied Mens & Taal vanaf de start in 2006-2007 tot en met studiejaar 2013-2014.

Ad (B): Interview

De onderzoeker heeft ervoor gekozen om een interview te houden met de initiator en eerste coördinator van het leergebied Mens & Taal, omdat deze het overzicht heeft over de ontwikkeling en de keerpunten in het proces vanaf de start van de opleiding. Het interview geeft de mogelijkheid om flexibel in te spelen op belangrijke punten die door de geïnterviewde aangegeven worden en om onderliggende motieven nader te onderzoeken (Robson, 2002, p. 273). Dit interview kan gekenschetst worden als een 'informant interview' volgens Powney en Watts (1987): de geïnterviewde is gevraagd om vanuit haar rol als initiator en coördinator de ontwikkeling van de opleiding te schetsen vanaf de start in 2006 tot 2011. De geïnterviewde kreeg daarmee ruimte om haar verhaal te doen. Het interview vond plaats op 7 juni 2013. De onderzoeker had vooraf een vragenlijst opgesteld en aan de coördinator voorgelegd, stelde deze vragen tijdens het interview en formuleerde waar nodig aanvullende vragen, met het doel een vollediger beeld te krijgen van het proces vanaf de start van de opleiding in (september) 2006. Verder is ingegaan op de keerpunten in het proces en in de ontwikkeling van het curriculum van het leergebied Mens & Taal. Dit interview geeft de onderzoeker informatie over het ontworpen curriculum, in het bijzonder met betrekking tot de door Nieveen (2010) genoemde kwaliteitscriteria 'bruikbaarheid' en 'effectiviteit'.

3.4.2 Instrumenten met betrekking tot het uitgevoerde curriculum

Om antwoord te vinden op de deelvraag 'Hoe wordt vakoverstijgend werken in studiejaar 2012-2013 door docenten binnen het leergebied Mens & Taal uitgevoerd en hoe ervaren zij dat?', is het volgende instrument van belang: Focusgroep.

De docenten werd gevraagd deel te nemen aan een interview waarin de gekozen principes, de uitwerking van deze principes en de ervaring met het ontwerpen en werken in de vakoverstijgende modules aan bod zouden komen. Dit interview vond plaats op 6 mei 2013. Er namen 6 docenten deel aan het interview; 2 docenten hadden zich afgemeld.

Er is voor gekozen om het team als groep te interviewen. De grootte van het team varieert van minimaal 6 tot maximaal 12 personen. In het docententeam is sprake van een zekere mate van homogeniteit: de docenten werken allen als docentopleider en vakdidacticus binnen de eenheid Mens & Taal en hebben een vergelijkbare achtergrond qua opleiding (eerstegraads bevoegdheid) en werkervaring (ervaring in het tweedegraads gebied). Het voordeel van een homogene groep is dat de deelnemers gemakkelijk communiceren vanwege de gemeenschappelijke elementen, gemakkelijker met elkaar ervaringen of gedachten uitwisselen en zich veilig voelen om zorgen of problemen te uiten (Robson, 2002).

Een focusgroep heeft volgens Robson (2002) zowel de karakteristieken van een interview als van een discussie. Een groepsinterview kan variëren van zeer gestructureerd tot ongestructureerd. Robson (2002) geeft aan dat een groepsinterview georganiseerd rondom een speciaal thema ook wel

aangeduid kan worden als een zogenaamde ‘focusgroep’. De focus in dit interview lag bij elementen van het leergebied. Een voordeel van deze manier van interviewen is dat een thema vanuit verschillende personen wordt belicht. Een nadeel van deze vorm van interview is dat er een beperkt aantal vragen aan bod komt en dat de moderator ervaren moet zijn om het groepsproces goed te sturen (Robson, 2002). Moderator van het groepsinterview was de tweede coördinator vanwege haar kennis van zaken en grote ervaring in het leiden van gesprekken.

Er is besloten met een zogenaamde topiclijst te werken en niet met een veel strakker geformuleerde vragenlijst, om de deelnemers alle ruimte te geven om zaken die zij zelf belangrijk vinden naar voren te brengen (zie bijlage 1 voor de gebruikte topiclijst). Om de deelnemers zich prettig te laten voelen, is begonnen met een open vraag naar de eerste ervaringen van de deelnemers met het leergebied. Daarna werd ingezoomd op dezelfde drie thema’s die bij de studentenenquête aan bod kwamen maar dan vanuit een ander perspectief:

- *taalverwerving en taaldidactiek*: Zoals besproken in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) speelt ‘de schijf van vijf’ een belangrijke rol in het geschreven curriculum. Vragen die hieruit voortvloeien en die voorgelegd zijn aan de docenten zijn: Staat ‘de schijf van vijf’ centraal in de leergebieden? Wat is de rol van het vak Nederlands in het leergebied Mens & Taal?
- *taalontwikkeling*: De taalontwikkeling van de student is in twee opzichten belangrijk: in zijn/haar rol als student van een gekozen (studie)taal en in zijn/haar rol als toekomstig docent. De CAT-vaardigheden worden geoefend binnen de vakoverstijgende onderwijsmodules van Mens & Taal. Hoeveel aandacht kun je als docent aan deze ontwikkeling van CAT-vaardigheden besteden? Hoe belangrijk vind je het om hier als docent aandacht aan te besteden?
- *vakoverstijgend onderwijs*: Vakoverstijgend werken staat centraal in de opleiding. Waaruit bestaat het vakoverstijgend werken? Slaag je er als docententeam in dit te bewerkstelligen?

De reacties op de ‘topics’ geven de onderzoeker inzicht in het uitgevoerde curriculum en met name over de twee kwaliteitscriteria ‘bruikbaarheid’ en ‘effectiviteit’ (Nieveen, 2010).

Tot slot heeft de onderzoeker de docenten gevraagd naar wat zij volgens hen aan de studenten meegegeven hebben, naar wat hen het meest is bijgebleven als docentopleider in het leergebied.

3.4.3 Instrumenten met betrekking tot het ervaren curriculum

Om antwoord te vinden op de deelvraag ‘Hoe wordt vakoverstijgend werken in het leergebied Mens & Taal in studiejaar 2012-2013 ervaren door studenten en hoe wordt het gewaardeerd?’ is het volgende instrument van belang: de enquête.

Er is voor gekozen om de studenten te bevragen via een enquête. Met een enquête kan in relatief korte tijd een grote groep respondenten benaderd worden. Er is voor een vragenlijst gekozen om

zoveel mogelijk studenten te kunnen ondervragen. Een nadeel van dit instrument is dat de onderzoeker weinig te weten komt over de motivering van de antwoorden.

Via Evasys is een online-enquête uitgezet. Evasys is een digitale evaluatie-tool die binnen Inholland operationeel is en daardoor binnen handbereik van de onderzoeker.

De vragenlijst is in verschillende stappen tot stand gekomen. Allereerst is gekeken naar de thematiek vanuit het theoretische kader en vanuit de praktijk van de onderwijsmodules van het leergebied.

Daaruit zijn drie thema's gedistilleerd die de kern vormen van de gedachte achter het leergebied

Mens & Taal, namelijk samenhang tussen (het leren van) talen expliciet maken. Dat kan door taalverwerving en taaldidactiek centraal te stellen, door aandacht te besteden aan taalontwikkeling in een vorm waarbij taalstudenten samenwerken in (deels) vakoverstijgende onderwijsmodules.

Deze drie thema's zijn ook als vertrekpunt gekozen voor het focusgroep met docenten (zie hierboven). De drie thema's zijn:

- (1) taalverwerving en taaldidactiek;
- (2) taalontwikkeling;
- (3) vakoverstijgend onderwijs.

Hieronder bespreken we kort hoe de drie thema's concreet vertaald zijn naar de enquête voor studenten.

Ad (1): Taalverwerving en taaldidactiek

Zoals in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) is besproken, vormt 'de schijf van vijf' (Westhoff, 2008) een belangrijke kern van het geschreven curriculum. De tweede serie enquête-vragen gaat over taalverwerving en didactiek en neemt 'de schijf van vijf' als referentiepunt. Deze vragen leveren informatie op over de vraag of de principes die in de visie van de lerarenopleiding centraal staan, door de student herkend worden. Na de vraag of zij het betreffende model kennen wordt aan studenten gevraagd om op een schaal van 1 tot 5 aan te geven of zij dit model begrijpen en of dit model hen houvast geeft tijdens de opleiding wanneer zij in de specifieke rol van taalleerder zitten, dat wil zeggen wanneer zij zelf aan den lijve het proces van een taal leren ervaren. Vervolgens wordt aan de studenten gevraagd of zij 'de schijf van vijf' herkennen in alle aangeboden en genoemde vakoverstijgende onderwijsmodules. Deze informatie wordt gebruikt om te achterhalen of studenten de gemaakte keuzes voor het ervaren curriculum als relevant of consistent zien.

Ad (2): Taalontwikkeling

Vraag 3 van de enquête neemt de eigen taalontwikkeling van de student onder de loep. Eerst wordt er gevraagd of de term CAT-vaardigheden bekend is en of deze term begrepen wordt (ja/nee), om daarna te meten of wat in de visie centraal staat rondom de ontwikkeling van de eigen academische vaardigheden, door studenten ook zo ervaren wordt. Vervolgens wordt gevraagd om die vakken aan

te kruisen waarin ze concrete leeractiviteiten zien die de ontwikkeling van deze vaardigheden oefenen. Daarna wordt gevraagd datzelfde te doen met betrekking tot feedback die gegeven wordt door mede-studenten en vakdocenten op de uitvoering van de leeractiviteiten. Dat geeft de onderzoeker informatie over de beleving van de studenten in welke vakoverstijgende modules aandacht gegeven wordt aan de eigen taalverwerving (schooltaal Nederlands). Als laatste onderdeel wordt aan de student gevraagd om met behulp van een vijfpuntsschaal (van zeer oneens tot zeer eens) aan te geven in hoeverre hij/zij vindt dat hij/zij zich ontwikkelt op het gebied van schrijven en lezen (in de schooltaal Nederlands) en in hoeverre hij/zij vindt dat deze ontwikkeling op systematische wijze plaatsvindt door middel van de geboden leeractiviteiten.

Ad (3): Vakoverstijgend onderwijs

Vraag 4 gaat in op vakoverstijgend werken. Vakoverstijgend werken heeft gevolgen voor de gekozen didactiek. Er wordt onderzocht hoe studenten dat hebben ervaren. Na een open vraag wat volgens de student vakoverstijgend onderwijs inhoudt, wordt aan de student gevraagd aan te kruisen in welke vakoverstijgende onderwijsmodules hij/zij de vakoverstijgende aanpak herkent.

Daaropvolgend worden in zes deelvragen - met als antwoordmogelijkheden vaak, soms en nooit - deelaspecten van vakoverstijgend werken genoemd die in de visie van de opleiding beschreven staan en waarvan de onderzoeker wil weten in welke mate de student deze herkent. De twee vragen die hierop volgen gaan in op vakoverstijgend werken in de praktijk.

Het laatste onderdeel gaat in op het aspect talendocent aan de hand van de volgende vraag: 'Word je voorbereid op de rol van vakoverstijgende talendocent waarbij je leerlingen ondersteunt bij het leren van andere talen?'

Bij vraag 5 worden aan de student twee stellingen voorgelegd waarvan hij/zij op een vijfpuntsschaal (zeer oneens tot zeer eens) moet aangeven of hij/zij de meerwaarde van vakoverstijgend onderwijs ziet en of hij/zij zich als toekomstig docent betrokken voelt bij samenwerking met collega's van de verschillende talen. De onderzoeker wil graag weten hoe de student aankijkt tegen wat de kern van de organisatie van deze lerarenopleiding is: het vakoverstijgende opleiden. Bij het laatste onderdeel biedt de onderzoeker de student de ruimte om zelf een sterk punt en een verbeterpunt van de opleiding Mens & Taal te noemen.

Tot slot wordt een korte toelichting gegeven op het soort vragen waarvoor gekozen is. Er zijn diverse soorten vragen ingezet, namelijk:

- (1) gesloten vragen met diverse soorten antwoordschalen;
- (2) open vragen.

Deze worden hieronder nader beschreven.

Ad (1): Gesloten vragen met diverse soorten antwoordschalen

- **Gesloten vragen met antwoordschaal: *ja of nee***

Gesloten vragen die te beantwoorden zijn met twee opties: ja of nee. Hier worden de resultaten van de studenten uit de vier leerjaren bij elkaar opgeteld en als een percentagecijfer weergegeven. Het studiejaar van de student is niet van belang.

- **Gesloten vragen met antwoordschaal: *vaak, soms of nooit***

Vragen die een driedeling kennen in het antwoord: vaak, soms of nooit (vraag 4.3 t/m 4.8). Bij de interpretatie van de gegevens wordt een uitsplitsing gemaakt naar studiejaar, omdat een student uit jaar 1 alleen iets kan zeggen over de onderdelen die hij/zij tot dan toe gehad heeft.

- **Gesloten vragen met antwoordschaal: *meerkeuze***

Vragen met meerdere aankruismogelijkheden: studenten geven hier aan in hoeverre een serie elementen van toepassing is op alle gevolgde aangeboden onderwijsmodules. De percentages worden handmatig voor de vier jaren samen berekend.

- **Gesloten vragen met vijfpuntsschaal: *zeer oneens – oneens – neutraal - eens - zeer eens.***

Voor een aantal vragen is gekozen voor een gesloten vijfpuntsschaal om de meningen op een meetbare wijze met elkaar te kunnen vergelijken. De antwoorden worden aangegeven op een 'Likert' of 'summated rating scale'. De vijfpuntsschaal is ingedeeld naar de begrippen *zeer oneens – oneens – neutraal - eens - zeer eens*. Hier wordt het gemiddelde berekend en de standaarddeviatie aangeduid.

Ad (2): Open vragen

Na de gesloten vragen volgen drie open vragen. Dit stelt de deelnemer in de gelegenheid om in eigen woorden een mening te geven en deze kort toe te lichten. Robson (2000) onderstreept het belang van een valide en betrouwbare vragenlijst, zodat dubbelzinnige en onduidelijke vragen eruit gefilterd worden. De vragenlijst is tot driemaal toe voorgelegd aan een collega Nederlands die zowel feedback gaf op de inhoud als op het taalgebruik, waarbij in het bijzonder gekeken is naar het aspect van dubbelzinnigheid. Daarna is een pre-test gedaan met twee studenten. Dit heeft niet geleid tot aanpassingen. De uiteindelijke vragenlijst is in februari 2013 via Evasys verzonden aan alle studenten Mens & Taal. De gebruikte enquête is opgenomen in Bijlage 2.

3.4.4 Overzicht doelgroepen en instrumenten

Onderstaande Tabel 9 geeft een overzicht van de gebruikte onderzoeksinstrumenten.

Tabel 9: Gebruikte onderzoeksinstrumenten

instrument	type	deelnemer en functie	verkregen via
document-analyse	Notulen vergaderingen Mens & Taal (2006-2013)		eerste coördinator Mens & Taal
	Notulen VAR (2007-2011)		eerste coördinator Mens & Taal
	Visie & Verantwoording Mens & Taal (2009)		Blackboard Inholland domein OLL
	Managementreview (2009) accreditatieaanvraag		Directeur School of Education Amsterdam
	Macrorooster Mens & Taal (2006-2014)		F-schijf Inholland, domein OLL
enquête	online	studenten Mens & Taal	studenten Mens & Taal
interview	groep	docenten/collega's Mens & Taal	docenten/collega's Mens & Taal
	individueel	eerste coördinator Mens & Taal, curriculumontwikkelaar	eerste coördinator Mens & Taal

Onderstaande Tabel 10 is een overzicht van de instrumenten die per curriculum-niveau zijn ingezet voor onderzoek naar de vier kwaliteitscriteria van Nieveen.

Tabel 10: Keuze instrumentatie gekoppeld aan niveaus en kwaliteitscriteria

niveau van den Akker (2010)	niveau Nieveen (2010)	Uitwerking	verantwoording vanuit bron
Ontworpen curriculum	relevantie	relevant in relatie tot inzicht vanuit taalontwikkeling en curriculumtheorie	theoretisch kader
	consistentie	consistent in relatie tot interne samenhang en uitwerking vanuit theorie didactiek, taalontwikkeling en ontwerpen van curricula	theoretisch kader
	bruikbaarheid	verwachte bruikbaarheid vanuit het ontwerp	interview/inschatting expert(s)
	effectiviteit	verwachte effectiviteit vanuit het ontwerp	interview/inschatting expert(s)
Uitgevoerde curriculum	relevantie	relevant in relatie tot de uitvoering: voorziet het in een behoefte en is het gebaseerd op recente inzichten?	notulen Mens & Taal visie en verantwoording Mens & Taal focusgroep
	consistentie	zit het curriculum logisch in elkaar?	stukken VAR notulen Mens & Taal
	bruikbaarheid	is het curriculum bruikbaar in de situatie waarvoor het bedoeld is?	focusgroep stukken VAR notulen Mens & Taal
	effectiviteit	leidt het werken met dit curriculum tot het gewenste resultaat?	focusgroep notulen Mens & Taal
Ervaren curriculum	relevantie	voorziet het volgens studenten in een behoefte en is het gebaseerd op recente inzichten?	studentenenquête: vragen over taalverwerving en taaldidactiek: 2.3 over taalontwikkeling: 3.1 over vakoverstijgend onderwijs: 4.2 open vraag: 4.1
	consistentie	zit het curriculum volgens studenten logisch in elkaar?	studentenenquête: vragen 2.4, 2.5, 3.3, 3.4, 3.5, 3.8, 4.3 t/m 4.8
	bruikbaarheid	is het curriculum volgens studenten bruikbaar in de situatie waarvoor het bedoeld is?	studentenenquête: vragen 3.6, 3.7, 3.8, 4.8, 4.9, 4.10, 5.1 en open vraag 6.1
	effectiviteit	leidt het werken met dit curriculum in de perceptie van studenten tot het gewenste resultaat?	studentenenquête: vragen 4.11, 4.12, 5.2

3.5 Procedures dataverzameling

Hieronder wordt de wijze waarop informatie is verzameld toegelicht met behulp van de eerder omschreven instrumenten.

3.5.1 Documentanalyse

De volgende stappen zijn doorlopen:

1. Alle documenten verzamelen;
2. Alle documenten per type en chronologisch ordenen;
3. Per type document een aantal thema's genereren op basis van kernwoorden:

Tabel 21: Onderzochte thema's gekoppeld aan type document

Type document	Onderzochte thema's
VAR	Verwachte ontwikkelingen op scholen, rol van toekomstige docent, hoe geeft de opleiding vorm aan de ontwikkeling in het curriculum?
Notulen	Leergebied (ontwikkeling), curriculum, vakoverstijgend (onderwijs), taalverwantschap en taalontwikkeling.
Macroroosters	Namen van vakoverstijgende onderwijsmodules
Managementreview	Aandachtspunten accreditatie
Visie en verantwoording Mens & Taal	Basiskeuzes gemaakt voor modules van het leergebied

4. Analyseren van de aandachtspunten met drie leidende vragen. Deze zijn afgeleid van de in § 2.2.3.1 genoemde Tyler rationale (1949):
 - a. Welke leerdoelen worden er nagestreefd? Van belang zijn hierbij de uitgangspunten, de keuzes bij de start en de keerpunten.
 - b. Welke leerervaringen worden er uitgelokt om de leerdoelen te bereiken? Van belang zijn hierbij de ingezette leeractiviteiten.
 - c. Wat wordt er door de instructieverantwoordelijken gedaan om de leerervaringen effectief te organiseren? Van belang is hierbij de rol van de docent.
5. Verzameldocument samenstellen met belangrijke uitspraken, beslissingen en overwegingen.

3.5.2 Enquête

Er is gekozen om alle 194 studenten van het leergebied Mens & Taal in 2013 via e-mail uit te nodigen om deel te nemen aan deze enquête. Er is bewust gekozen om geen steekproef te houden, omdat de onderzoeker een zo groot mogelijk bereik wil hebben en omdat de groep relatief klein is. Per studiejaar is een aparte versie (van de enquête) gemaakt, omdat de benaming van de onderdelen die de studenten talen gemeenschappelijk hebben veranderd is. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om de enquête per leerjaar af te nemen, omdat er per leerjaar een ander aantal onderwijsmodules van het leergebied gevolgd zijn. Bij het eerste leerjaar hebben de studenten op het moment van

afname drie modules leergebied gevolgd, terwijl de studenten van het tweede leerjaar er dan zeven gevolgd hebben en de studenten uit het derde leerjaar twaalf modules.

Voorafgaand aan de enquête is door de onderzoeker tijdens een van de colleges een bezoek gebracht aan de studenten uit leerjaar 1, 2 en 3 om het doel van het onderzoek uit te leggen en ze aan te sporen de enquête in te vullen. Een andere motivatie voor dit bezoek aan de studenten ligt in het feit, zoals Robson (2002) aangeeft, dat het raadzaam is de betrokkenheid van de deelnemers te vergroten door hen persoonlijk aan te spreken. In de digitale nieuwsbrief die vanuit de opleiding per mail verstuurd wordt, is een oproep tot deelname geplaatst. De studenten ontvingen een e-mail met daarin een link naar de online enquête. Na twee weken is per e-mail een herinnering verstuurd aan de studenten die nog niet gereageerd hadden. De enquête is in Bijlage 2 opgenomen.

3.5.3 Focusgroep

Aangezien de huidige coördinator van het leergebied Mens & Taal zeer ervaren is in het leiden van gesprekken, heeft zij - in overleg met de onderzoeker - de rol van moderator op zich genomen bij de uitvoering van de focusgroep. Met het oog op de belangrijke rol van de moderator tijdens dit interview is er tijd gestoken in de mondelinge en schriftelijke voorbereiding van de moderator. De sessie is voorbereid aan de hand van een topiclijst. Er is voor een open benadering gekozen, omdat er zo ruimte is voor interactie tussen de deelnemers. Bij een topiclijst heeft de gespreksleider meer ruimte om spontaan te reageren en om door te vragen. De onderzoeker maakt zelf ook deel uit van het geïnterviewde docententeam, maar nam geen deel aan de discussie; dit was een bewuste keuze, omdat zij anders niet goed in de gelegenheid was om te observeren. De onderzoeker was bij de sessie aanwezig als observator, heeft aantekeningen gemaakt en heeft een keer feedback gegeven tijdens de sessie (op het moment dat de discussie dreigde te verzanden). Het gesprek is opgenomen en deze digitale opname is gebruikt als geheugensteun bij de samenvatting die na afloop van de sessie is gemaakt. Deze samenvatting is voorgelegd aan één collega met de vraag of het een goede weergave was van de sessie; dat bleek het geval. Omdat de sessie onverwacht ingekort moest worden en niet alle thema's besproken waren is besloten om één thema in de vorm van twee vragen schriftelijk voor te leggen aan de deelnemers.

3.5.4 Interview met eerste coördinator van leergebied Mens & Taal

Het interview, dat plaatsvond in mei 2013, is digitaal opgenomen en vervolgens - op basis van gemaakte aantekeningen - uitgewerkt in een verslag. Dat verslag is ter goedkeuring aan de geïnterviewde voorgelegd die het op enkele puntjes aangevuld heeft. Het verslag van het interview is op verzoek in te zien. De geïnterviewde heeft naar aanleiding van dit gesprek een (intern) document geschreven met de titel *Geschiedenis van het leergebied Mens & Taal in een notendop* (2013); dit document is niet gebruikt voor het onderzoek omdat het onderzoek al in een vergevorderd stadium

was. Via de vragen die gesteld zijn is gezocht naar antwoorden op vragen met betrekking tot de start, de ontwikkelingen en de keerpunten. Aan de geïnterviewde is allereerst gevraagd om de ontwikkeling te schetsen van het leergebied Mens & Taal van de start in 2006 tot aan 2011 en daarbij in te gaan op de keerpunten. De onderzoeker heeft onderstaande vragenlijst opgesteld om op zaken in te gaan, om te voorkomen dat aspecten, die in de ogen van de onderzoeker van belang zijn, niet benoemd zouden worden:

1. Bij de start in 2006-2007 stond het leergebied meteen centraal. De uitvoering gebeurde rondom taken. Kun je toelichten hoe dat in elkaar stak? Hoe was de link naar de praktijk?
2. Het streven was om studenten in meerdere talen op te leiden. Dat bleek lastig. Waarom is van dat streven afgeweken?
3. Waren er andere keerpunten?
4. De verbinding tussen vak en leergebied is een vaak besproken thema; kun je dat toelichten?
5. Zijn er onderdelen die je graag verder zou uitwerken in het vakoverstijgend onderwijs?
6. Wat vind je de kracht van de opleiding ?

3.6 Aanpak data-analyse

3.6.1 Documentanalyse

Er is een verzameldocument gemaakt met belangrijke uitspraken die naar thema's geordend zijn, en met beslissingen en overwegingen over het ontworpen curriculum.

3.6.2 Enquête

Hieronder wordt beschreven hoe de onderzoeker te werk is gegaan bij de verwerking van de antwoorden op de open vragen.

Bij de eerste open vraag wordt een definitie gevraagd (vraag 4.1) van vakoverstijgend onderwijs. Op basis van de gegeven antwoorden zijn acht labels gemaakt (samenwerken met vakken, inzicht in het leren van talen, verbindingen maken, werken aan een product, toegankelijk maken voor leerlingen, docent wordt breder inzetbaar, toepassen van werkvormen, veel gedoe). Vervolgens is geteld hoe vaak een label terugkwam in de gegeven antwoorden.

Bij de tweede open vraag (vraag 6.1) over sterke punten is eenzelfde werkwijze gehanteerd. In de antwoorden is gekeken naar de kernwoorden en op basis daarvan zijn elf labels gemaakt die vervolgens per leerjaar geteld zijn.

Bij de derde open vraag (vraag 6.2) over verbeterpunten is eenzelfde werkwijze toegepast en is gekozen voor een twaalfstal labels op basis van de gegeven antwoorden. Hierna volgde een telling per leerjaar.

De gegevens van de volledige enquête volgen de drie eerder genoemde hoofdthema's:

(1) taalverwerving en taaldidactiek; (2) taalontwikkeling en (3) vakoverstijgend onderwijs. In het deel Resultaten (hoofdstuk 4) zijn de antwoorden gerangschikt en gesorteerd naar de aspecten van Nieveen (2010).

3.6.3 Focusgroep

Het verslag is naderhand voorgelegd aan één van de deelnemers met de vraag of het verslag een juiste weergave is van de discussie. De gegevens zijn daarna onderverdeeld in de drie eerder genoemde hoofdthema's: (1) taalverwerving en taaldidactiek, (2) taalontwikkeling en (3) vakoverstijgend onderwijs. Bij de resultaten zijn de antwoorden gerangschikt en gesorteerd met gebruikmaking van de aspecten van Nieveen (2010).

3.6.4 Interview met de eerste coördinator van het leergebied Mens & Taal

Er is een verslag gemaakt over de start en de keerpunten met beslissingen en overwegingen over het ontworpen curriculum. Daarna zijn ze geordend volgens de kwaliteitscriteria van Nieveen.

3.7 Validiteit en betrouwbaarheid

Om validiteit en betrouwbaarheid te borgen zijn vanuit de algemeen erkende literatuur richtlijnen gerespecteerd. Eén daarvan is triangulatie die door Robson (2002 p. 174) wordt aangeduid als "the use of multiple sources to enhance the vigour of the research." Denzin (1988) verfijnt deze verder en onderscheidt:

- 1 'data triangulation', ook wel aangeduid met de term 'methodische triangulatie'. Er wordt gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten, zoals interviews met individuele personen, een focusgroep met collega's, een enquête met studenten en een documentanalyse bestaande uit diverse bronnen. Er worden dus verschillende type data met meerdere doelgroepen gericht op hetzelfde object met elkaar vergeleken.
- 2 'observer triangulation', hetgeen van toepassing als er meerdere onderzoekers samenwerken. Deze vorm is in dit onderzoek niet toegepast. Wel is er sinds 2012 een lector Taaldidactiek verbonden aan het leergebied Mens & Taal die samen met een aantal collega's praktijk- en wetenschappelijk onderzoek doet naar onder andere tekstcompetentie en het ontwikkelen van de CAT-vaardigheden bij de studenten van het leergebied Mens & Taal.
- 3 'methodological triangulation': er is dan sprake van een kwalitatieve en een kwantitatieve aanpak, hetgeen hier niet van toepassing is.
- 4 'theory triangulation' ofwel brontriangulatie. Hiervan is sprake wanneer het onderzoek gedaan wordt vanuit meerdere theorieën.

Een andere richtlijn is het inzetten van een zogenaamde 'member check', waarbij transcripties van gesprekken, interviews en dergelijke aan de deelnemers wordt voorgelegd voor validatie (Robson, 2002, p. 175). Deze wordt gedaan om een bedreiging van de validiteit en betrouwbaarheid zoveel mogelijk te voorkomen. Aan de geïnterviewden is door de onderzoeker gevraagd om het verslag van

het interview te lezen en van aanvullend commentaar te voorzien. Dit is gebeurd bij het interview met de coördinator Mens & Taal. Bij de focusgroep is - om de werklast te beperken - deze vraag voorgelegd aan één van de zes deelnemers. Ook is gebruik gemaakt van zogenaamde 'peer debriefing and support' door regelmatig de stand van zaken met de huidige coördinator van het leergebied Mens & Taal te bespreken en door het presenteren van onderzoeksgegevens aan collega-docenten van het leergebied.

Om bedreigingen van de validiteit en betrouwbaarheid te reduceren zijn een aantal zaken gedaan die gedeeltelijk eerder in dit hoofdstuk besproken zijn. Voor de studentenenquête is dat het voorleggen van de vragenlijst aan een collega Nederlands, zodat de vragen helder en ondubbelzinnig zijn geformuleerd. Verder is de vragenlijst als pre-test voorgelegd aan twee studenten, voordat de test breed onder studenten is uitgezet.

Met betrekking tot de verslagen van de interviews heeft de onderzoeker steeds een 'member check' laten uitvoeren en daar waar gewenst een aanvulling of bijstelling van het verslag gedaan, zodat het uiteindelijke verslag een realistische weergave is van het besprokene.

Bij de focusgroep is gekozen voor een bekwame en ervaren gespreksleider die professioneel en open het gesprek kon leiden en die tevens de materie goed kende, zodat verheldering van vragen kon plaatsvinden indien nodig.

'Critical friends' hebben gedurende het onderzoek meegedacht en meegelezen, hetgeen de geloofwaardigheid vergroot en daarmee ook de validiteit en de betrouwbaarheid.

In hoofdstuk 5 kijkt de onderzoeker in de kritische reflectie terug op het proces. Tevens geeft zij inzicht in verbeterpunten voor het onderzoek.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven. Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. In elk deel wordt ingezoomd op één bepaald curriculumniveau: het *ontworpen* curriculum (§ 4.1), het *uitgevoerde* curriculum (§ 4.2) en het *ervaren* curriculum (§ 4.3). In elke paragraaf worden eerst de bevindingen uit het onderzoek vermeld, waarna de conclusies worden gepresenteerd. Voor het formuleren van conclusies worden onder meer de kwaliteitscriteria van Nieveen (2010) gebruikt, te weten:

- *relevantie*: voorziet het ontwerp van het curriculum in de behoefte en is het gebaseerd op recente inzichten?
- *consistentie*: zit het ontwerp logisch in elkaar?
- *bruikbaarheid*: is het ontwerp bruikbaar in de situatie waarvoor het is bedoeld?
- *effectiviteit*: leidt werken met het ontwerp tot de gewenste resultaten?

4.1 Onderzoek naar het ontworpen curriculum

In § 4.1.1 worden de resultaten beschreven die verkregen zijn door (a) het interview met de eerste coördinator van het leergebied Mens & Taal; (b) bestudering van interne documenten van het leergebied Mens & Taal. Vervolgens wordt in § 4.1.2 ingegaan op de twee deelvragen die in hoofdstuk zijn 1 gesteld met betrekking tot het ontworpen curriculum:

1. *Wat zijn de algemene didactische principes van (vakoverstijgend) werken bij het talenonderwijs op Hogeschool Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)*
2. *Hoe zijn de didactische principes van vakoverstijgend werken bij talenonderwijs vertaald naar de diverse onderwijsmodules van het curriculum van het leergebied Mens & Taal bij Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)*

Vervolgens worden de antwoorden genuanceerd met behulp van de criteria van Nieveen. Doel is erachter te komen of het papieren curriculum (ontworpen en beschreven curriculum) ‘relevant’, ‘consistent’, en te verwachten ‘bruikbaar’ en ‘effectief’ is.

4.1.1 Resultaten van onderzoek naar het ontworpen curriculum

4.1.1.1 Resultaten verkregen uit interview met eerste coördinator van leergebied

De voormalige coördinator van het leergebied Mens & Taal is in mei 2013 door de onderzoeker geïnterviewd over het ontworpen curriculum.

In het gesprek met de coördinator heeft de onderzoeker de volgende informatie verkregen.

De lerarenopleiding van het leergebied Mens & Taal van hogeschool Inhollandis in augustus 2006 gestart met de vakken Duits, Engels en Frans. Het vak Nederlands participeerde pas vanaf studiejaar 2008-2009, omdat er bij de start geen studenten Nederlands waren. Er zat wel een docent Nederlands in het ontwikkelteam. Het plan was dat het ontwikkelteam in samenspraak met alle talendocenten in de spanne van één jaar de visie van de nieuwe lerarenopleiding zou gaan ontwikkelen en op papier zetten.

Aanvankelijk was het idee om de opleiding te organiseren rondom een leerplein-gedachte of een vakoverstijgend project. Studenten zouden daarbij tot docenten opgeleid worden zowel vanuit de theorie (op de opleiding) als vanuit de praktijk (vanuit de stageschool, bij voorkeur een stageschool die dezelfde vernieuwende aanpak in praktijk brengt).

Bij de start in 2006 was er de hoop om voor de lerarenopleiding een didactiek te ontwikkelen die op twee niveaus vernieuwend was:

- (1) een didactiek binnen de lerarenopleiding die de student in de rol van taalleerder en toekomstig docent op een andere manier benadert;
- (2) de opleiding van de student tot docent wordt zodanig vormgegeven dat het profiel van deze docent beter past bij de leerlingen van het vmbo en mbo.

Het ontwikkelteam bestond uit de nieuw benoemde coördinator van het leergebied Mens & Taal, enkele docentopleiders (voor de vakken Frans, Duits en Engels), enkele vakexperts (voor de vakken Frans, Duits, Engels en Nederlands) en een externe expert in innovatieprocessen op het gebied van talenonderwijs. Dit kleine team werkte aan de opstelling van de uitgangspunten van de tweedegraads lerarenopleiding Mens & Taal (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2006-2013), te weten:

- De docent is allereerst een expert in het onderwijzen van talen; dat wil zeggen de docent kan anderen een taal bijbrengen en heeft voldoende inzicht om talenonderwijs te kunnen organiseren.
- De docent beheerst - bij afronding van de opleiding - tenminste voor één taal (namelijk de studietaal) het niveau B2 (voor schrijven) en C1 (voor de andere vaardigheden); daarnaast beschikt hij/zij over beroepsgerelateerde kennis en vaardigheden met het oog op werken in het mbo.
- De docent beschikt over een basisvaardigheid in de andere buurtalen (B1, respectievelijk A2).
- De docent is deskundig op het gebied van taalontwikkelingen en taalbeleid en kan hierover adviezen geven.
- De docent ondersteunt de docenten van zaakvakken om problemen die leerlingen met het Nederlands hebben, aan te pakken (taalgericht vakonderwijs en het geven van gerichte taaladviezen).

- De docent kan een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van het leergebied 'geïntegreerd taalonderwijs' en is in staat de moderne taakgerichte benadering gestalte te geven in het talenonderwijs.

Deze punten getuigen van de doelstelling van hogeschool Inhollandom een docent op te leiden die over de grenzen van het vak heen kan kijken om talenonderwijs in meer samenhang te organiseren (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2009). Om dit te bereiken ligt de prioriteit voor de student bij kennis over taalverwervingstheorieën, enige kennis van taalverwantschappen (meertaligheid), basisvaardigheden communicatie (interpersoonlijke interactie, maar ook het activeren van leerlingen) en kennis over de cultuur van de diverse doeltaallanden (Meijer, 2007, p. 15). Dit resulteerde in een reeks van tien grote modules (een module per tien weken), waarin de studenten gezamenlijk hun leerdoelen binnen het grote thema definieerden en uitwerkten aan de hand van beroepsgerichte taken (volgens de principes van het 'task-based learning'). De onderdelen die bij elke taal hoorden (niveau van het vak) en de onderdelen die bij de overkoepelende taalaanpak hoorden (niveau van het leergebied), waren in elke module met elkaar verweven. Uitgangsidee was dat de inhoud van het vakoverstijgende deel (het leergebied) leidend was en dat de inhoud van het gekozen vak (de verschillende talen) ondergeschikt.

4.1.1.2 Resultaten verkregen door bestudering van interne documenten van leergebied

We vermelden hier de informatie die iets toevoegt aan wat hierboven in § 4.1.1.1 al is vermeld.

We hebben ervoor gekozen een aantal hoofdthema's te selecteren:

- A Visie / uitgangspunten van het curriculum
- B Ontwerp van de aanpak (macrostructuur)
- C Wijzigingen in de loop van de tijd (doorontwikkeling van het curriculum)

Ad A: Visie / uitgangspunten van het curriculum

De tweedegraads lerarenopleiding Inholland beschrijft in het visiestuk (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2009) de ambitie om docenten op te leiden die later in een leergebied kunnen functioneren en die over de grenzen van hun eigen vak heen kunnen kijken door hen vakoverstijgend onderwijs aan te bieden dat meer onderlinge samenhang heeft en een duidelijke relatie naar de realiteit (multiculturele maatschappij waarin meertaligheid veel voorkomt). Het is de bedoeling dat studenten Mens & Taal niet alleen docenten worden die hun studietaal goed beheersen, maar dat zij ook veel weten over hoe talen in het algemeen geleerd kunnen worden. De visie en de uitgangspunten van het curriculum zijn niet veranderd, althans niet in geschreven vorm. Deze

ambitie werd voor het eerst in 2006 geformuleerd, in de visie van 2009 (p. 9) herhaald en is grotendeels nog steeds de ambitie zoals die geldt in 2013. Voor de student betekent dit dat hij/zij:

- o relevante inzichten uit de theorie over natuurlijke taalverwerving toepast in de onderwijspraktijk waarbij de student rekening houdt met de invloed van de moedertaal in zijn/haar onderwijspraktijk (en oog heeft voor de invloed van moedertaal en voor het ontwikkelen van de CAT-vaardigheden)
- o strategieën inzet om de kennis van reeds eerder geleerde talen in te zetten bij het leren van een volgende taal
- o het intercultureel bewustzijn van leerlingen bevordert
- o meer nadruk legt op de inhoud dan op de vorm en de technieken van correctieve feedback toepast
- o de leerlingen motiveert

Ad B: Ontwerp van de aanpak (macrostructuur)

De onderwijsmodules van het leergebied zien er in bij de start in 2006 en in 2007-2008 als volgt uit:

Tabel 12 : Overzicht modules leergebied 2007-2008

	Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4
Jaar 1	Babel Turm von Babel La tour de Babel Tower of Babel	Boekenwijsheid Bücher Weisheit Connaissances livresques Book Knowledge	Door de ogen van de anderen Mit dem Augen Anderen Les yeux des autres With different eyes <i>luistervaardigheid</i>	Taaldorp Sprachstadt Village de langue Language village <i>gespreksvaardigheid</i>
Jaar 2	Caleidoscoop Kaleidoskop Kaléidoscope Kaleidoscope <i>leesvaardigheid</i>	Weef je netwerk Webe dein Netzwerk Tisser sa toile Weave your web <i>schrijfvaardigheid</i>	Schrijvers en boeken Menschen und Literatur Des hommes et des lettres Of literature and men <i>Literatuur</i>	Test: een, twee drie Test: eins, zwei, drei Test: un, deux, trois Testing: one, two, three
Jaar 3	-	-	Variatie in methoden Methoden-Vielfalt Approches variées Various approaches	Gek op Nederland Verrückt nach Deutschland Francophilie Anglophiles

De namen die de modules bij de start meekregen zijn poëtisch van aard en geven niet altijd aan wat de insteek van de module is. Omdat de student in de modules van het leergebied bij de uitvoering van opdrachten steeds in een dubbelrol zit - 'als hbo-taalleerder' en 'als toekomstig docent' - komt de taalverwerving vanuit beide rollen aan bod. In elke module komt taalverwerving aan bod en deze wordt gekoppeld aan grammatica, literatuur, cultuur of aan de vier taalvaardigheden (lezen, luisteren, spreken en schrijven). Bij de start in 2006 is dus aandacht voor de vier basisvaardigheden in de taal en de didactiek ervan: lezen, luisteren, schrijven en spreken. Verder is aandacht voor wat een leergebied inhoudt, voor een model voor efficiënt taalonderwijs (de in hoofdstuk 2 besproken 'schijf van vijf' van Westhoff), cultuur, literatuur, toetsing en leerboekenkeuze.

De student ontwikkelt als eerste de *hoofdtal* (L1 of L2) en koppelt dit aan taalverwerving vanuit de theorie en de praktijk. Verder ontwikkelt de student de *bijtaal* (L3/L4). De verwerving van de bijtaal

staat vooral in het teken van het bewust ervaring opdoen met het verwerven van een andere taal dan de gekozen studietaal. Het is voor de student een middel om beter te begrijpen hoe taalverwerving in de beginfase functioneert. Tegelijkertijd biedt deze aanpak ruimte voor de introductie van het begrip meertaligheid ('plurilinguïsme') en het vestigen van de aandacht op de overeenkomsten tussen de talen.

In 2006 was het streven bij de leergebiedmodules om de studenten zoveel mogelijk in de doeltaal te laten spreken. In de leergebiedmodules is de voertaal echter vaak Nederlands, terwijl de presentaties van studenten aan medestudenten zoveel mogelijk in de diverse studietalen uitgevoerd worden. De student werkt met behulp van een online programma Tell Me More (TMM) zelfstandig aan de beheersing van een of meer bijtalen. Hij of zij ontwikkelt ook zijn didactische vaardigheden. De student werkt aan taaloverstijgende inhoud, zoals woordverwantschappen, literatuur, film en cultuur. Hij of zij werkt aan leesvaardigheid en culturele 'awareness' in de diverse talen door het lezen van jeugdboeken en teksten. Hij werkt samen met studenten van de studietaal en van andere talen.

Het curriculum van het leergebied is steeds doorontwikkeld. Bijna elk jaar is het curriculum op een of meerdere punten gewijzigd. Ter illustratie en ter vergelijking met het macrorooster uit de beginperiode voegen we hieronder het curriculum van de vakoverstijgende onderwijsmodules in zoals het er in het macrorooster van 2013-2014 uit ziet (Tabel 13).

Tabel 13 : Overzicht modules leergebied 2013-2014

	Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4
Jaar 1	Introductie Leergebied	Grammatica en taalbeschouwing	Intercultureel leren <i>leesvaardigheid</i>	Taaldorp <i>gespreksvaardigheid</i>
Jaar 2	Europese literatuur	Europese film <i>kijk- en luistervaardigheid</i>	(V)mbo didactiek en drama	Tekstcompetentie
Jaar 3	Onderwijskundig ontwerpen		Schrijven <i>schrijfvaardigheid</i>	

Het curriculum voor het leergebied, zoals het uiteindelijk haar vorm heeft gekregen (Tabel 13), wijkt nogal af van de oorspronkelijke opzet (Tabel 12). In vergelijking met het macrorooster van leerjaar 2007-2008 zijn in het rooster van 2013-2014 alle modules, behalve die van Taaldorp, veranderd. De vier modules die gericht zijn op de vier taalvaardigheden bestaan weliswaar nog, maar zijn veranderd van naam, van plaats en gedeeltelijk van inhoud.

Vanaf 2010 is de module 'Toetsing' verplaatst naar de brede major, verdwijnen de modules 'Schoolboeken' en 'Kennis van land en volk' en komt er ruimte voor onderdelen die met taalbeschouwing, taalontwikkeling en taalbeleid te maken hebben.

In 2012 wordt er een nieuwe module 'Grammatica en taalbeschouwing' ingevoerd en een nieuwe module '(v)mbo didactiek en drama'. In 2013 volgt de introductie van een nieuwe module 'Tekstcompetentie'.

Op basis van de notulen van Mens & Taal (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2006-2013) en het macrorooster van studiejaar 2012-2013 is hier een poging gedaan om - in de geest van van den Akker (2010) - de leervragen van het gehele curriculum te formuleren. In Tabel 14 is geprobeerd om de ontwikkeling op het mesoniveau te beschrijven.

Tabel 14: Leervragen

Component	Vraag	Antwoord
Visie	Waarvoor leren ze?	Docenten opleiden die breder inzetbaar zijn dan voorheen en die behalve als taaldocent mee kunnen denken over taalbeleid in de school.
Doelen	Waarheen leren ze?	Om een taaldocent te worden die efficiënt taalonderwijs kan bieden aan leerlingen in het tweede graadsgebied. Expert in één taal en ondersteuner in meerdere talen.
Inhoud	Wat leren ze?	Samenhang tussen de talen expliciet te maken door in te zoomen op: Talendidactiek over de vier vaardigheden: lezen, luisteren, spreken en schrijven. Taalverwerving: hoe verwerf je een vervolgtal? Hoe bouw je een repertoire op om talen te leren en hoe krijg je het leren van talen door anderen voor elkaar? Cultuur en literatuur in de vier talen.
Leeractiviteiten	Hoe leren ze?	In beginjaren samenwerken met studenten uit dezelfde studietaal en uit de andere studietalen om tot een product te komen (TABASCO) op basis van het definiëren van eigen leerbehoeften. Er is veel aandacht voor het maken van een eigen PAP, een Persoonlijk Activiteiten Plan, voor feedback en voor inzicht op didactisch vlak: hoe heb je dingen aan elkaar geleerd? Later werd verplichte literatuur ingevoegd als Bonset (2010) en Staatsen (2009), verplicht lezen in de hoofdtal en de bijtalen om zo de leesvaardigheid te vergroten, werken aan een van tevoren vastgesteld programma zoals beschreven in de studiehandleiding.
Rol leraar	Hoe is rol van leraar bij het leren?	In beginjaren begeleider van het proces met bijzondere aandacht voor plannen en samenwerken. Later is de docent ook de ontwikkelaar, de aanstuurder van het proces en heeft hij voor een deel een voorbeeldfunctie bij de uitvoering.
Materialen en bronnen	Waarmee leren ze?	In beginjaren met eigen gevonden materiaal en bronnen geformuleerd vanuit eigen leerbehoefte in de diverse docentrollen. Later kwam er een beperkte lijst met verplichte literatuur voor alle talenstudenten. Nu is er een uitgebreide lijst van verplichte literatuur, artikelen en naslagwerken.
Groeperingsvorm	Met wie leren ze?	De start vond plaats met de studenten Duits, Engels en Frans. Twee jaar later participeerden ook de studenten Nederlands. Bij de start werkten voltijders en deeltijders samen, na de splitsing vak en leergebied werden ook deze groepen gesplitst. En op de stagescholen?
Locatie	Waar leren ze?	Op de onderwijslocatie, in de stageschool? en op afstand.
Tijd	Wanneer leren ze?	Op de dagen dat er colleges zijn en op willekeurige momenten op afstand. Op de stagescholen?

		Vanaf de start is er een groei geweest in het aantal beschikbare college-uren voor het (vak+)leergebied. In 2006: 80 erts. In 2008: 90 erts. In 2008: vak en leergebiedmodules worden losgekoppeld; studiepunten worden afzonderlijk toegewezen. In 2012: 98 erts waarvan 25 voor leergebied en 73 voor vak.
Toetsing	Hoe wordt hun leren getoetst?	In beginjaren uitsluitend door het schrijven van dossiers. Zo ontwikkelen studenten tevens hun CAT-vaardigheden. Later is variatie afgedwongen door landelijke eisen met betrekking tot de kennisbasis en de wet op het hoger onderwijs; schriftelijke (waaronder ook kennistoetsen) en mondelinge toetsen opgebouwd volgens de taxonomie van Bloom.

Aangepast van van den Akker 2010, p. 39

Dit schema laat zien dat in de loop van de tijd verschillende componenten veranderd zijn. Elke verandering heeft gevolgen voor de samenhang van het geheel die vervolgens niet in kaart zijn gebracht, althans niet bewust of expliciet.

Ad C: Wijzigingen in de loop van de tijd (doorontwikkeling van het curriculum)

Een eerste complicerende factor bij de ontwikkeling van het curriculum was dat de start van de opleiding plotseling naar voren werd geschoven: in plaats van de geplande augustus 2007 ging de lerarenopleiding één jaar eerder van start, namelijk in augustus 2006. Deze vervroegde start zorgde voor problemen. Er ontstond een tekort aan ontwikkeltijd. De vervroegde start legde bovendien een grote druk op het team van docenten/ontwikkelaars: tijdens het eerste jaar van de opleiding moesten er om de tien weken nieuwe onderwijsmodules ontwikkeld worden die meteen uitgevoerd moesten worden. Het bleek dat niet alle docenten beschikten over de benodigde 'skills' en wil om inhoudelijk vanuit de gekozen opzet modules te ontwikkelen. De ontwikkeling van de onderwijsmodules vereiste een intensieve samenwerking onder docenten, iets waartoe niet alle docenten in gelijke mate bereid waren. Na twee jaar kwam er minder tijd beschikbaar voor vergaderen en ontwikkelen, omdat de opleiding groeide. Vergader- en ontwikkeltijd was echter een belangrijke voorwaarde om samen nieuwe vorm te kunnen geven aan nieuwe inhoud.

Als gevolg van wat hierboven beschreven is, kwam men na twee jaar tot de conclusie dat bepaalde keuzen die men bij de aanvang had gemaakt, niet langer houdbaar waren. Er werd opnieuw bekeken wat de prioriteiten waren en wat praktisch haalbaar was.

Na bestudering van de interne documenten blijven veel vragen onbeantwoord zoals: Wat waren de concrete problemen waarmee men destijds geconfronteerd werd? Zaten die op het niveau van de uitvoering? Hadden die te maken met het niveau van de cognitie van de student, de voorkennis die de student had van andere talen of zijn/haar beheersing van het Nederlands? Waren er problemen op het niveau van de motivatie van studenten en docenten? Voldeed het online leerprogramma voor het leren van T3 of T4 niet? Was er te weinig ruimte voor een 'traject op maat' voor de individuele

student? Waren de inzichten over meertaligheid niet goed vertaald naar de opleiding? Trok de opleiding niet het juiste type studenten? Werd de linguïstische verscheidenheid in de groep studenten verwelkomd, positief gewaardeerd of verwaarloosd? Botste de ambitie van Inholland met het zwart-wit-denken van het Ministerie van OCW en de overheid (waar het accent lag op de socioculturele problematiek, namelijk ‘achterstanden wegwerken’ en ‘integratie’, hetgeen meer getuigt van een duale visie dan van een plurilinguïstische)? Bij de onderzoeker bestaat de indruk dat het ontwikkelteam destijds wilde voortgaan op de ingeslagen weg, terwijl het management de behoefte voelde - onder druk van de kaders die de overheid oplegde (denk aan visitatie) - om de koers te wijzigen. Achteraf gezien kan de vraag gesteld worden of het misschien te vroeg was om al na twee jaar de koers te wijzigen.

Hieronder volgt een overzicht van de de problemen waarvoor men een oplossing moest zoeken en die leidden tot het doorvoeren van een aantal ingrijpende veranderingen.

1. Splitsing vak en leergebied

Bij de start van Mens & Taal was sprake van een curriculum dat ‘student-oriented’ is. Wat de student wilde leren stond centraal. De student beschreef - binnen de kaders van de vakoverstijgende modules - zelf zijn/haar leerdoelen en plan van aanpak.

In 2008 kwam er een splitsing: voortaan werden de onderdelen die specifiek zijn voor het vak (de vier studietalen Engels, Duits, Frans en Nederlands) en onderdelen die specifiek zijn voor het overstijgende deel (het leergebied) van elkaar gescheiden. Het volgende voorstel werd gedaan: de colleges voor de leergebiedmodules worden voortaan voorbereid in het vak, hetgeen bijvoorbeeld inhoudt dat de student de vakoverstijgende onderwijsmodule ‘Schrijven’ in het vak Frans, Duits, Engels of Nederlands voorbereidt. De vakspecifieke voorbereiding vormt de basis voor de gezamenlijke onderwijsmodule waarin de taaloverstijgende didactiek van het schrijven centraal staat. Deze opzet bestaat in 2012 nog steeds voor enkele modules.

2. Opheffing bevoegdheid in twee vakken

In 2008 kwam er een ingreep van het management met het oog op de op handen zijnde visitatie. Het twee-vakkensysteem - die enigszins vergelijkbaar is met de oude structuur van de Nieuwe Leraren Opleiding (NLO) waarin studenten een tweede- én een derdegraads lesbevoegdheid behaalden - werd stopgezet. Voortaan leerde een student naast de hoofdtal niet langer twee bijtalen; hij/zij had slechts een inspanningsverplichting voor één bijtaal.

Deze ingreep zorgde er mede voor dat de focus van de opleiding in 2008 veranderde: deze verschoof van meertaligheid naar taalverwerving (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2006-2013). Deze verschuiving van focus moet ook gezien worden als een gevolg van overheidsbeleid. Al snel na de

start van de opleiding kwamen er diverse verscherpte richtlijnen vanuit de overheid (zoals is uiteengezet in hoofdstuk 2). Dit zorgde ervoor dat het management niet meer zoveel vrije ruimte had om te experimenteren en te opereren. Er trad een verschuiving op: de inhoud van het curriculum moest na 2008 op andere wijze verantwoord worden (namelijk niet meer vanuit het leergebied dat eerder leidend was).

3. Het vak Nederlands en de rol van Nederlands binnen de opleiding

Tijdens de eerste twee jaar van de opleiding nam de docentopleider Nederlands deel aan de ontwikkeling van het curriculum, terwijl er in 2006-2007 nog geen studenten Nederlands waren. Na twee jaar kwam er een nieuw docententeam Nederlands dat het curriculum voor het vak Nederlands nog moest schrijven. Het leerplan voor het vak Nederlands dat toen is opgesteld, was niet gebaseerd op het leergebied maar op het vak.

Behalve in het vak Nederlands speelt het Nederlands binnen het leergebied Mens & Taal een belangrijke rol op het niveau van het taalbeleid en de taalontwikkeling.

In het vakoverstijgende deel van het huidige curriculum Mens & Taal is aandacht voor enkele punten die in hoofdstuk 2 worden genoemd vanuit de kennisbasis voor het vak Nederlands. Zo is er in de module 'Grammatica en taalbeschouwing' aandacht voor taalbeschouwing vanuit de diverse talen. De aandacht voor taalvariatie in de meertalige samenleving nam in het oude curriculum de vorm aan van een training, maar deze ging ten gevolge van de verschuivingen verloren. Taalvariatie heeft echter daarna opnieuw de aandacht gekregen van de ontwikkelaars en zal in de nabije toekomst weer deel uit maken van het vakoverstijgende programma.

Het deel 'taalgericht vakonderwijs' heeft eerst als onderwijsmodule bestaan, maar wordt in het huidige curriculum binnen de module 'introductie leergebied' besproken. Het docententeam is in beraad hoe dit onderdeel het best een plek binnen het vakoverstijgende deel van het curriculum kan krijgen.

Vanaf het begin van de opleiding is er aandacht voor strategisch handelen (een van de vijf componenten van de 'schijf van vijf' van Westhoff). Studenten hebben steun nodig bij bepaalde onderdelen. Ze leren leesstrategieën in te zetten die zinvol zijn voor de eigen taalverwerving maar ook voor de didactiek. In de startfase werden extra trainingen aangeboden met thema's als een dossier schrijven, het geven van feedback aan elkaar en taalgericht vakonderwijs. In een tweede fase (vanaf 2009) worden er aanvullend taaloverstijgende trainingen gegeven, zoals meertaligheid en de didactiek ervan, taalverwantschappen en het samenwerken tussen talensecties.

In de beginfase werd al snel duidelijk dat studenten hulp nodig hadden bij het lezen van theoretische en wetenschappelijke teksten, bij het maken van aantekeningen en samenvattingen. Men vroeg zich destijds af of de aandacht voor de laatste twee onderdelen zou moeten plaatsvinden binnen het

leergebied Mens & Taal of juist in de brede major (vanuit de gedachte dat zeer waarschijnlijk alle studenten hieraan behoefte hadden). In 2012 besloot men om extra lessen aan te bieden in het opbouwen van de tekstcompetentie van de voltijdstudenten Mens & Taal. In elke leergebiedmodule wordt derhalve ingezoomd op een of meerdere aspecten van het academisch leren lezen en schrijven. In het curriculum van Mens & Taal wordt veel waarde toegekend aan de ontwikkeling van de DAT- en CAT-vaardigheden om twee redenen: de student stimuleert niet alleen zijn/haar eigen taalontwikkeling in de rol van student, maar heeft in de rol van toekomstig docent ook de verantwoordelijkheid de leerlingen te stimuleren bij de ontwikkeling van hun taalvaardigheden.

4. Invloed van de Veld Advies Raad (VAR)

De eerste twee VAR-bijeenkomsten in juni 2007 en juni 2008 stonden in het teken van de ontwikkeling van de opleiding. De daaropvolgende VAR-bijeenkomsten kenden naast de vaste agendapunten een specifiek thema, zoals de rol van een taaldocent, de inhoud van bepaalde leergebieden, de rol van het Nederlands in het leergebied, het taalbeleid, de ontwikkeling van de DAT- en CAT-vaardigheden en het onderzoeksverslag van jaar vier.

In hun eerste bijeenkomst in 2007 gaven de VAR-leden aan dat een leergebied Taal of Communicatie in scholen nog relatief weinig voorkwam, maar dat er zeker naar samenhang tussen talen gezocht kon worden in de theorie van de taalverwerving (taalleertheorieën) en taalverwantschappen. Tevens gaven ze aan dat het zinvol was om gebruik te maken van de aanwezige meertalige omgeving en aandacht te besteden aan de didactiek van het leren van een tweede of derde taal en aan taalbeleid. Zeker met het oog op het vmbo en mbo moest er binnen de opleiding aandacht zijn voor taalgericht vakonderwijs. Voor Nederlands was er nog een toevoeging: Een docent Nederlands/NT2 zou meer verbonden moeten zijn met de zaakvakken, ook tijdens de opleiding. Zaakvakken moesten zich ervan bewust zijn dat in hun onderwijs een stevig beroep wordt gedaan op de taalvaardigheid van leerlingen/studenten, met name de taalvaardigheid van het Nederlands. Elke docent was in deze optiek dus ook 'taaldocent'.

Op scholen verliep het ontschotten tussen de talen echter moeizaam. De VAR-leden merkten in 2007 op dat de vakgroepstructuur die kenmerkend is voor veel scholen, in dit opzicht erg belemmerend werkte. Men vond het daarom een goed idee om tijdens de opleiding al veel taaloverstijgende activiteiten door studenten te laten uitvoeren, zodat de nieuwe docenten een open houding zouden kunnen inbrengen op de scholen waar ze zouden gaan werken. Idealiter zou de student ook een bijdrage kunnen leveren aan het taalbeleid op school.

Al in 2007 merkten de VAR-leden op dat scholen zich verder ontwikkelden in de richting van een meer samenhangend leerstofaanbod, maar dat dit niet altijd in leergebieden gebeurde en dat deze ontwikkeling langzamer verliep dan in eerste instantie werd verondersteld. Verder kon vanuit de werkelijkheid geconstateerd worden dat leergebieden samengesteld uit exacte vakken en wiskunde

meer voor de hand lagen dan een leergebied bestaande uit de talen. Tussen de talen lijken van oudsher allerlei schotten te bestaan. Dick Meijer, aangetrokken als extern deskundige bij de oprichting en ontwikkeling van de lerarenopleidingen van Mens & Taal, verklaarde dit als volgt: de didactiek in Nederland is er niet op gericht de kennis die opgedaan is bij het leren van een eerste taal te gebruiken bij het leren van andere talen. Dit in tegenstelling tot andere Europese landen waar in de didactiek veelal verschil wordt gemaakt tussen de didactiek van de eerste, tweede en derde vreemde taal. Daardoor is het talenonderwijs in Nederland niet altijd even effectief (Meijer, 2007).

5 Lectoraat

Een van de aanbevelingen na de eerste accreditatie was om het concept van het leergebied Mens & Taal te versterken door inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Uiteindelijk resulteerde dit in de benoeming in mei 2012 van een lector. Het doel van het lectoraat Taal is wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek naar taalverwerving, taaldidactiek en taalbeleid te stimuleren en een plek te geven binnen de opleiding. In de woorden van de lector dr. Rick de Graaff bestaat de kern voor dit nieuwe lectoraat uit taaldidactiek in de breedte van het onderwijs: “Leraren en leerlingen moeten over een sterke taalleeromgeving kunnen beschikken.” Dan gaat het niet alleen om docenten Nederlands, om docenten die Nederlands geven als tweede taal en om docenten die een vreemde taal geven, maar ook om al die docenten die andere vakken geven waarbij de taal het overdrachtsmedium is. Het ontwikkelen van deze tekstcompetentie speelt op twee niveaus in de opleiding: enerzijds op het niveau van de ontwikkeling van de eigen lees- en schrijfvaardigheid op academisch niveau door de hbo-student en anderzijds het stimuleren van de schooltaal Nederlands van de (toekomstige) leerlingen als de hbo-student in de rol zit van (toekomstig) docent. Deze ontwikkeling sluit aan bij de recente tendens om in het voortgezet onderwijs meer aandacht te besteden aan taalgericht vakonderwijs. De invloed van het lectoraat is onder andere zichtbaar in de invoering van de module tekstcompetentie.

4.1.2 Conclusies uit onderzoek naar het ontworpen curriculum

Er werden door de onderzoeker twee deelvragen met betrekking tot het ontworpen curriculum geformuleerd:

- 1 *Wat zijn de algemene didactische principes van (vakoverstijgend) werken bij het talenonderwijs op Hogeschool Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)*
- 2 *Hoe zijn de didactische principes van vakoverstijgend werken bij talenonderwijs vertaald naar de diverse onderwijsmodules van het curriculum van het leergebied Mens & Taal bij Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)*

Hieronder worden de bevindingen besproken met betrekking tot deze deelvragen in het licht van de kwaliteitcriteria van Nieveen.

Relevantie

De eerste versie van het curriculum is gebaseerd op diverse theoretische inzichten, in het bijzonder dat van leerling-georiënteerde Task-Based learning en communicatief vreemdetalenonderwijs, inzichten vanuit het ERK en ERK-gerelateerde projecten, en niet te vergeten de richtlijnen die destijds vanuit het Ministerie van OCW (meer samenhang in de onderbouw) werden geformuleerd. Er was echter destijds geen echte concrete behoefte vanuit het onderwijsveld naar het type leraar dat in holland wilde gaan opleiden (daarover is de onderzoeker althans geen onderzoeksresultaat bekend).

In versie twee en drie van het curriculum is er nog steeds een brede visie op de manier waarop talen geleerd worden. Deze wordt in alle vakoverstijgende modules belicht.

Het model van Westhoff wordt gebruikt als een basismodel voor effectief taalonderwijs dat volop in de vakoverstijgende modules en binnen de vakmodules ingezet wordt. De vraag is of dit gebruik nog steeds aansluit op de huidige behoeften en recente theoretische inzichten. Een tweede vraag is of dit naar volle tevredenheid van docenten en studenten gebeurt; op dit probleem wordt in § 4.3 en in hoofdstuk 5 ingegaan.

Er is in het huidige curriculum nog steeds een duidelijke focus op de behoeften van de leerder en op zijn/haar ontwikkeling (en niet op de fouten die hij/zij maakt). Er is veel aandacht voor feedback. Een belangrijk fundament is het belang van de ontwikkeling van de schooltaal Nederlands in de opleiding. Sinds de start is het belang van de schooltaal Nederlands alleen nog maar toegenomen. De derde versie van het curriculum (met ingang van studiejaar 2012-2013) kenmerkt zich door een doorlopende leerlijn 'Tekstcompetentie', waarbij in de opeenvolgende vakoverstijgende onderwijsmodules verschillende facetten van tekstcompetentie aandacht krijgen.

Consistentie

Met het oog op de consistentie wordt bekeken of (1) het curriculum in het verlengde ligt van de uitgangspunten die geformuleerd zijn voor het leergebied Mens & Taal (leidde de visie tot een consistent ontwerp?) en (2) of het curriculum logisch en samenhangend in elkaar zit (is er sprake van een interne samenhang?).

Bij het beantwoorden van deze twee vragen is de continue doorontwikkeling van het curriculum een complicerende factor. Van den Akker (2010) geeft aan dat een curriculum alleen maar consistent en evenwichtig kan zijn als de componenten duidelijk gedefinieerd zijn en onderlinge samenhang vertonen. Verandert één van de componenten, dan heeft dat gevolgen voor de andere componenten of voor het geheel. Vanuit deze opvatting van van den Akker (Thijs en van den Akker, 2009, p. 10) kan gesteld worden:

‘Als je een curriculum wilt ontwikkelen waarmee je de uitgangspunten van de visie (zoals vastgelegd en hierboven beschreven) wilt concretiseren in de context van hogeschool Inholland, dan kun je het beste het curriculum de eigenschap A (Task-Based Learning), de eigenschap B (bevorderen van feitelijke meertaligheid door rekening te houden met de taalleerachtergrond van de student en door hem/haar een T3 en T4 te laten leren, waardoor hij/zij een ‘multilingual competence’ opbouwt in plaats van vier afzonderlijke ‘monolingual competences’) en de eigenschap C (aandacht voor language awareness, leerstrategieën, taalgericht onderwijs) geven. Om dat te realiseren kun je het beste het onderwijs deels laten plaatsvinden binnen het vakgebied en deels binnen een vakoverstijgend leergebied. Dit is de beste optie vanwege de empirische en theoretische argumenten die vermeld staan in het ERK (Council of Europe, 2001), in de theorievorming over CAT zoals ontwikkeld door Cummins (Cummins, 1979) en in theorieën over de ‘multilingual competence’.

Het eerste curriculumontwerp was geworteld in recente theoretische inzichten en kan consistent genoemd worden. De hypothese dat de schijf van vijf van Westhoff zonder meer ook toepasbaar zou zijn op T1-onderwijs (Nederlands) bleek echter een zwakke schakel. In de praktijk kwam het curriculum na de invoering van het vak Nederlands in 2008 steeds meer op gespannen voet te staan met de oorspronkelijke doelstellingen. Anders geformuleerd: op het moment dat de opleiding voor de keuze kwam te staan om door te gaan op de ingeslagen weg (en het vernieuwende concept meer kans te geven om tot wasdom te komen) of om het roer deels om te gooien, botsten een aantal oorspronkelijke doelstellingen op een veranderde werkelijkheid. Vanuit de overheid werd immers vanaf 2008 steeds sterker ingezet op een hoog niveau van de schooltaal Nederlands en op ‘opbrengstgericht’ onderwijs en opleiden; tegelijkertijd was er minder aandacht voor ‘leren leren’ en minder interesse voor experimenten en alternatieve vormen van onderwijs in het algemeen. Dit heeft tot gevolg gehad dat het curriculum werd aangepast, waardoor het niet echt goed meer aansloot op de oorspronkelijke doelstellingen en binnen de opleiding een sterke nadruk kwam te liggen op Nederlands als NT1 en de schooltaal Nederlands, een aandacht die ten koste ging van de aandacht voor de opbouw van een meertalige competentie.

Bij de verandering die men aanbracht aan het eerste curriculum heeft men onvoldoende gelet op de consistentie van het curriculum. Men veranderde de uitgangspunten niet expliciet (misschien wel impliciet), terwijl men de componenten wél veranderde. Het gevolg is dat onduidelijk is op welke theoretische inzichten het huidige curriculum gefundeerd is; voor de oorspronkelijke theoretische inzichten zijn geen andere inzichten in de plaats gesteld. Anders gezegd: de rationale is uit het zicht geraakt. Het spinnenweb is als constructie uit balans, omdat de kern (de rationale) niet zichtbaar is.

Bruikbaarheid en effectiviteit

Uit bestudering van de interne documenten blijkt dat de lerarenopleiding Inholland als ambitie had en heeft om docenten op te leiden die later in een leergebied kunnen functioneren en die over de grenzen van hun eigen vak heen kunnen kijken.

Bij de start van de tweedegraadslerarenopleiding Mens & Taal liep Inholland duidelijk vooruit op de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (en ook in het hoger onderwijs). Destijds was de verwachting dat scholen zich verder zouden verdiepen in een vakoverstijgende aanpak. Bij de start van de opleiding anticipeerde men als het ware op toekomstige ontwikkelingen. Daar de opleiding docenten wilde opleiden voor een nieuw type onderwijs en een nieuw type leerlingen, lag het voor de hand dat de opleiding ambieerde om zelf model te staan voor deze nieuwe benadering en organisatievorm.

Het aantal middelbare scholen dat mee is gegaan in deze ontwikkelingen is echter heel beperkt gebleven. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de verwachtingen ten aanzien van de bruikbaarheid bescheiden moeten zijn. Hieronder geven we bovenstaande schematisch weer.

Tabel 35: Uitwerking kwaliteitscriteria ontworpen curriculum

Criteria van Niveeu	
consistentie	Op basis van de bestudeerde interne documenten en het interview met de eerste coördinator kan worden gesteld dat de eerste versie van het curriculum van het leergebied in hoge mate consistent is: het is een gedurfd ontwerp, geformuleerd vanuit een Task-Based, student-gerichte communicatieve benadering, waarvan alle componenten op elkaar afgestemd zijn en één geïntegreerd geheel vormen: het ontworpen curriculum ligt in het verlengde van de visie en de doelstellingen, zoals die geformuleerd zijn bij de start van de opleiding. Over de tweede versie van het curriculum, namelijk dat uit de periode 2008-2010, kan weinig worden gezegd, omdat deze versie in interne documenten niet expliciet is beschreven. Het is in hoge mate impliciet gebleven. Daarmee kan worden geconstateerd dat de tweede versie van het curriculum niet in het verlengde ligt van de visie en doelstellingen, zoals die bij de start van de opleiding geformuleerd zijn. Er zijn echter ook geen andere visie en doelstellingen geformuleerd. Voor het curriculum uit de periode vanaf 2010 geldt hetzelfde. De visie en doelstellingen zijn niet veranderd, maar het bijbehorende curriculum wel. Daarmee kan niet worden gesteld dat dit curriculum het logische gevolg is van de doelstellingen en visie zoals ze bij de start van de opleiding zijn geformuleerd.
relevantie	De eerste versie van het curriculum (2006-2008) is een ontwerp dat vooruitloopt op feitelijke ontwikkelingen in het onderwijsveld; het is een curriculum dat anticipeert op toekomstige ontwikkelingen. Het voorziet in de behoefte aan vernieuwing en wil de visie op talenonderwijs zoals geformuleerd in het ERK, op het niveau van de lerarenopleiding in praktijk

	brenge. Het ontwerp is dus gebaseerd op recente inzichten (met name afkomstig uit het ERK en uit ERK-gerelateerde projecten). Het is dus vooral op basis van dit laatste dat de eerste versie relevant genoemd kan worden. De tweede en derde versie van het curriculum kunnen ook relevant genoemd worden. Niet zozeer op basis van het feit dat deze versies gebaseerd zijn op recente inzichten (met uitzondering van het belang dat in de recente theorie aan tekstcompetentie en CAT-vaardigheden wordt gehecht en dat met name in versie drie duidelijk is terug te zien). In het curriculum is er vanaf 2009 minder ruimte voor meertaligheid en interculturele competentie, terwijl daarover in de recente theorievorming en in de maatschappij juist recente interessante ontwikkelingen zijn. Deze zijn niet terug te vinden in de huidige versie van het curriculum. Versie 2 en 3 van het curriculum kunnen wel relevant genoemd worden op basis van het feit dat het curriculum voorziet in de behoefte aan een meer 'resultaat- en kennisgerichte' lerarenopleiding die van studenten 'meetbare prestaties' vraagt op het gebied van de taalbeheersing in de schooltaal Nederlands en in de studietaal (denk aan de kennisbases en kennistoetsen).
bruikbaarheid	Voor alledrie de versies van het papieren curriculum is er de handicap dat een deel van het geleerde - dat wat de specificiteit uitmaakt van het leergebied Mens & Taal - nauwelijks door de studenten in de praktijk kan worden gebracht, omdat er te weinig scholen met een vakoverstijgende aanpak in de omgeving van Amsterdam beschikbaar zijn als stagescholen. De lerarenopleiding Inholland heeft niet consequent geïnvesteerd in de opbouw van een netwerk van scholen die geïnteresseerd zijn in de aanpak en die bereid zijn activiteiten of ontwikkelingen in gang te zetten die passen bij vakoverstijgend onderwijs. Geconcludeerd kan worden dat het curriculum niet of nauwelijks kan worden gebruikt in de situatie waarvoor het is bedoeld, namelijk vernieuwend, vakoverstijgend talenonderwijs op het niveau van het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs.
effectiviteit	Als het niet bruikbaar is, kan het ook niet effectief zijn. Daarmee kan het volgende worden opgemerkt: De eerste versie van het curriculum is losgelaten, omdat het in de praktijk niet als effectief werd beoordeeld. Vanaf 2008 zijn de eisen m.b.t. het hoger onderwijs die de overheid oplegt, verscherpt. Er zijn 'kennisbases' opgesteld en kennistoetsen die passen bij een 'opbrengstgerichte' visie op leren. Ook de lerarenopleiding van Inholland heeft haar curriculum aangepast aan deze nieuwe kaders. De onderwijsmodule 'tekstcompetentie' is in 2012 ingevoerd om de effectiviteit van het curriculum te verhogen. De vraag is of deze module deficiënties (opgelopen in de vooropleiding, bijv. het voortgezet onderwijs) bij studenten moet compenseren of dat zij studenten werkelijk brengt op het gewenste niveau: 4F. Het is te vroeg om daarover te oordelen. De focusgroep laat zien dat er ook anno 2013 bij de docenten (die de derde versie van het curriculum uitvoeren) kennelijk twijfels leven of het curriculum effectief is: zij vragen zich af of daarmee het gewenste talenonderricht kan worden vormgegeven en de beoogde leerdoelen kunnen worden bereikt.

4.2 Onderzoek naar het uitgevoerde curriculum

4.2.1 Resultaten van metingen met betrekking tot het uitgevoerde curriculum

Hieronder worden de resultaten weergegeven van de focusgroep die plaatsvond op 6 mei 2013.

Daarbij kwamen vier algemene thema's aan bod:

- (1) de startfase van de opleiding;
- (2) taalverwerving en taaldidactiek,
- (3) taalontwikkeling;
- (4) vakoverstijgend onderwijs.

De thema's 2, 3 en 4 zijn de algemene thema's van het leergebied Mens & Taal. De topiclijst voor de focusgroep is opgenomen in Bijlage 1.

4.2.1.1 Resultaten focusgroep met docenten Mens & Taal

In het voorjaar van studiejaar 2012-2013 werden de docenten Mens & Taal door de onderzoeker uitgenodigd om deel te nemen aan een focusgroep over het uitgevoerde curriculum. Zes van de acht collega's gaven gehoor aan de uitnodiging. De uiteindelijke groep bestond dus uit zes docenten, een moderator en de onderzoeker (in de rol van observator). Van de zes deelnemende docenten zijn er twee vanaf de start in augustus 2006 bij dit leergebied betrokken, twee docenten zijn een jaar later gestart, één docent maakt sinds 2008 deel uit van het team en één docent sinds 2012.

(1) De startfase van de opleiding

Aan de docenten werd gevraagd wat hun eerste ervaringen met het leergebied waren. Twee docenten gaven aan aanvankelijk weerstand te voelen bij het onbekende concept van de opleiding. De twee collega's die vanaf de start werkzaam zijn, omschreven de start en opbouw als een groot spannend avontuur met allerlei pionierswerkzaamheden die tijdens het proces bedacht en uitgevoerd werden. Er was veel ruimte voor individuele input. Er was een sterke wil om iets nieuws te creëren volgens een model dat anders van opzet was dan het model in de bestaande lerarenopleidingen in Nederland. Docenten die later bij het team kwamen, noemden ook de angst en onzekerheid die zij voelden bij het bedenken en uitvoeren van de eerste leergebiedmodule. De angst kwam onder meer voort uit het gevoel dat bij een leergebiedmodule de docent mogelijk niet de expert zou zijn die de studenten verwachten. De onzekerheid kwam voort uit het feit dat het onduidelijk was wat studenten van de diverse talen concreet samen gingen doen.

Een collega gaf aan zich als vakdocent Nederlands een vreemde eend in de bijt te voelen bij de module Taaldorp, omdat Taaldorp meestal gebruikt wordt als instrument voor het ontwikkelen en toetsen van gesprekvaardigheid bij de moderne vreemde talen en bij Nederlands als tweede taal

(NT2), maar niet bij de moedertaalontwikkeling. Wel gaf hij aan dat collega's steun boden in de vorm van materialen en gesprekken, maar dat hij het gevoel bleef houden het niet te begrijpen; er ontstond verwarring en deze collega vroeg zich af of deze verwarring ook door studenten gevoeld zou worden. Hij vroeg zich destijds af of de opzet van het leergebied voor studenten een obstakel zou vormen om bij Inholland te gaan studeren.

In het leergebied Mens & Taal wordt gewerkt in een team waarvan de samenstelling sterk wisselt, terwijl de ontwikkeling van de theorie en de inhoud steeds doorgaat. Dat betekent dat er regelmatig nieuwe collega's zijn die zich moeten verdiepen in het onderwijsconcept en binnen een beperkte tijd moeten proberen van daaruit de draad op te pakken. Veel en regelmatig overleg is daarbij een vereiste. Enkele collega's gaven aan dat je als docent in de onderwijsmodules van het leergebied veel zaken moet combineren. *“Het voelt als jongleren met een scala aan elementen die je inzet. Het is een lastige klus. Wat doet het met ons als docenten? Wat doet het met studenten?”*

Door allen werd benadrukt dat de samenwerking goed is en door één collega dat het een *“gezellig team is waarin iedereen keihard werkt om alles voor elkaar te krijgen wat van bovenaf op de werkvloer wordt gestrooid.”* Een andere collega vulde daarop aan: *“We proberen er allemaal wat van te maken, hoewel ik nog steeds van mening ben dat Nederlands een buitenbeentje is binnen het leergebied Mens & Taal.”* Een volgende collega onderstreepte de potentie van het werken in leergebieden, maar uitte zorgen over de talenkennis van de studenten. De zorg over de geringe aandacht die je als docent kunt besteden aan spreek- en schrijfvaardigheid werd gedeeld door de andere aanwezige collega's.

De groep docenten zei unaniem het belang te zien en te ervaren van het samenwerken van de talensecties en van het onder de aandacht brengen van taalonderwijs bij het management. De vraag die bij de docentopleiders leeft is of ze er werkelijk in slagen een taaldocent breder op te leiden dan alleen voor de studietaal. Naast het opleiden tot taalcoach die een ondersteunende rol kan spelen bij leerlingen die talen leren wordt er binnen de opleiding immers ook naar gestreefd om de student op te leiden als een docent die na de studie richting kan geven aan het taalbeleid op een school.

In de groep werd de vraag gesteld of gemeten kan worden of de studenten die bij Mens & Taal opgeleid zijn anders functioneren dan studenten die bij andere lerarenopleidingen geschoold zijn in een van de talen. Deze meting is nooit gedaan.

(2) Taalverwerving en taaldidactiek

Een talendocent die opgeleid is binnen Mens & Taal moet kennis hebben van taalverwervingstheorieën en taalverwantschappen. Als deze samenhang centraal staat, dan zouden deze elementen ook deel moeten uitmaken van de modules van het leergebied. Aan de docenten Mens & Taal is door de onderzoeker de vraag gesteld of in het leergebied waar ze verantwoordelijk

voor zijn, een duidelijke focus ligt op taalverwerving en taalverwantschap. Een x in de rechterkolom betekent dat taalverwantschap geen onderdeel uitmaakt van de inhoud van de module.

Tabel 16: Aandacht voor taalverwerving en taalverwantschap in de modules leergebied

module leergebied	taalverwerving	taalverwantschap
Introductie leergebied	Principes van taalverwerving staan centraal en worden expliciet gemaakt aan de hand van het pijlmodel	X
Grammatica en taalbeschouwing	Verloopt moeizaam: studenten hebben te weinig kennis van elkaars talen en beperkte kennis van de grammatica in de studietaal. Vergelijkingen maken tussen talen en op zoek gaan naar overeenkomsten gaat langzaam.	In lichte mate
Intercultureel leren	Tekst in doeltaal kiezen en deze toegankelijk maken voor medestudenten van andere talen	Zoeken naar bekende elementen in alle talen
Taaldorp	Spreeken in diverse talen; compenserende strategieën toepassen	Gebruik maken van kennis van andere talen
Europese literatuur 1, 2	Lezen van fragmenten in diverse talen; gaat moeizaam vanwege beperkte kennis van de bijtaal/ bijtalen; studenten beheersen naast hun studietaal nauwelijks een 3e of 4e taal	In thematiek en uitingvormen
Europese film	Kijken en luisteren naar films en fragmenten in diverse talen en hierbij verwerkingsopdrachten maken en uitvoeren	In lichte mate, transparante woorden
Vmbo didactiek en drama	Verwerven van taal door doen; geen spreekangst, technieken inzetten die voor alle talen gelden	Ingaan op non-verbale communicatie en betekenis in diverse talen Inzetten van combinatie van gesproken en niet-gesproken taal
Onderwijskundig ontwerpen	Opdracht gericht op de studietaal	X
Schrijven	Emotionele deel van taalverwerving; zelf schrijven en krijgen van feedback op een geschreven product	X

In het focusgroepinterview is aan de verantwoordelijke docenten van de diverse modules gevraagd om in te gaan op de rol van taalverwerving en taalverwantschap in die modules. De resultaten zijn schematisch weergegeven in Tabel 16. Hier wordt kort ingegaan op enige opmerkelijke zaken.

In de onderwijsmodule 'Grammatica en taalbeschouwing' is het doel om elkaars taal beter te leren begrijpen. *"Om tot analyse te komen is een basiskennis van de andere talen nodig en die is niet aanwezig. Studenten slagen er nauwelijks in om artikelen in andere dan hun eigen studietaal te lezen."* Er werd in de module geoefend met het analyseren en vervolgens reconstrueren van eenvoudige verhaaltjes met behulp van Dictogloss in de vier studietalen. Dictogloss is een oefenvorm die ingezet wordt bij vreemdetaalverwerving. Aan de hand van een gedicteerde korte tekst die een bepaalde grammaticale structuur bevat, werken de studenten samen om de tekst zo nauwkeurig mogelijk te reconstrueren. *"Verder werden er zinnen in diverse talen ontleed, maar door gebrek aan basiskennis over ontleden, bleef de output zeer gering en werd de tijd besteed aan de basiskennis van het ontleden."* De studenten bleven steken in de rol van taalleerder.

In de onderwijseenheid 'Intercultureel leren' wordt taalverwerving inzichtelijk gemaakt doordat studenten een tekst in de studietaal kiezen en toegankelijk moeten maken voor medestudenten uit de andere studietalen. Om steun te vinden en uiteindelijk tot begrip te komen, wordt onder andere gezocht naar verwantschappen binnen de talen. *"Studenten slagen er bijvoorbeeld wel in om leesstrategieën toe te passen, maar vinden het heel lastig om de denkstap naar het volgende niveau te maken, waarbij ze inzoomen op het interculturele aspect vanuit de besproken theorie."* De student komt hier - ook in de rol van toekomstig docent - slechts op een elementair niveau. Hoe verder de student in jaren is, hoe meer diepgang er in de output (producten) komt. Een module van zeven lesweken is volgens de docenten te kort om alle beoogde doelen te halen en om de diepgang te realiseren die zij graag willen bereiken.

In de aangeboden onderwijsmodules staat taalverwerving centraal. De 'schijf van vijf' als model voor efficiënt taalonderwijs wordt expliciet in de diverse modules besproken. De aandacht voor taalverwantschap is echter versnipperd en komt min of meer spontaan ter sprake. De onderdelen meertaligheid, de didactiek van meertaligheid en woordverwantschappen zijn van het curriculum verdwenen en zouden volgens de docenten weer een plek in het curriculum moeten krijgen.

In de focusgroep werd aangegeven dat het voor studenten goed zou zijn om bij de start van een nieuwe onderwijsmodule van het leergebied terug te grijpen op de voorgaande modules en de kernbegrippen te herhalen, om zo de verbanden expliciet te maken en het inzicht te bevorderen. Volgens de docenten is er bij het ontwikkelen en het uitvoeren van de onderwijsmodules van het leergebied hoog ingezet op samenwerking met collega's en op samenwerking met studenten. Dat is een consistente gedachte, maar de praktijk blijkt weerbarstig: de tijd en de ruimte om elkaar te treffen, is voor beide groepen beperkt.

(3) Taalontwikkeling

Dit thema is vanwege tijdsgebrek niet expliciet aan de orde geweest tijdens het gesprek.

(4) Vakoverstijgend onderwijs

Is de vakoverstijgende aanpak bruikbaar voor de opleiding Mens & Taal? Aan de collega's die deelnamen aan de focusgroep is de vraag voorgelegd wat zij verstaan onder vakoverstijgend onderwijs. De antwoorden waren zeer divers en getuigden van verschillende meningen binnen het team (zie Tabel 17). Hierbij moet worden aangetekend dat één collega nauwelijks opmerkingen heeft gemaakt. Om die reden zijn er slechts vijf collega's opgenomen in de tabel.

Tabel 17: Respons docenten over vakoverstijgend onderwijs

Collega 1	Ontdekken van verschillen en overeenkomsten tussen de diverse talen en hoe je daar mee omgaat.
Collega 2	CLILL-achtige activiteiten waarbij meer dan één vak betrokken is, bijvoorbeeld je leest in het Engels over de bodemgesteldheid bij aardrijkskunde. Bij literatuur zie ik wel mogelijkheden.
Collega 3	Bij grammatica zie ik nog wel mogelijkheden bij de talen, maar ik heb vraagtekens bij de meerwaarde van een leergebied Taal.
Collega 4	Bekijken hoe we het vakoverstijgende van talen voor studenten kunnen ontsluiten. Kennis van Engels helpt je bij het leren van een andere taal.
Collega 5	Samenwerken tussen talen en van elkaars kracht gebruik maken. Leren van andere talen door de rol van taalleerder te vervullen en door de rol van docent te oefenen met groepsgenoten die andere talen leren. Kennis die je nodig hebt om je eigen studietaal te begrijpen.

Door de docenten werden de volgende positieve en bruikbare punten genoemd van het leergebied programma. Allen onderstrepen het belang van het kunnen *samenwerken* met de collega's van de talensecties. Alle deelnemers bevestigen dat er een *openheid* door de talen heen ontstaat en dat eenieder zich de vraag stelt hoe ieder vanuit zijn eigen vak en professionaliteit tot de ander komt. Er ontstaat een openheid en *belangstelling* voor alle talen die de leerlingen meebrengen en voor andere talen in het algemeen. Verder ontstaat er een *inzicht over taalverwerving*: je leert hoe je een taal leert.

De docenten maakten ook kanttekeningen over de bruikbaarheid en onderstreepten dat binnen het curriculum ook gekozen zou kunnen worden voor een andere focus. Daarbij werden Vakgericht taalonderwijs genoemd, CLIL, Content & Language Integrated Learning (taal- en inhoudsgericht onderwijs), Tweektalig onderwijs of een aanpak die gericht is op de profielen.

4.2.2 Conclusies uit onderzoek naar het uitgevoerde curriculum

Deelvraag 3 luidt: *Hoe voeren docenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland het vakoverstijgend werken in de praktijk uit en wat zijn hun ervaringen?* Deze vraag is algemeen gesteld en kan alleen in algemene termen beschreven worden. In de vraagstelling wordt niet expliciet

gesteld om wat voor curriculum het gaat: om het curriculum bij de start, om de tweede versie van het curriculum of om het curriculum waarmee zij op dat moment (in schooljaar 2012-2013) werken. Dat maakt het achteraf gezien lastig om de verkregen gegevens te ordenen. Niet alle versies van het curriculum werden in gelijke mate besproken tijdens het groepsinterview. Ook speelt hierbij de vraag naar de representativiteit van de groep: kunnen de uitspraken van de groep van zes docenten uit schooljaar 2012-2013 over de start van de opleiding (eerste versie van het curriculum) gezien worden als representatief? Achteraf gezien had tijdens het groepsinterview misschien meer moeten worden gestuurd op de specifieke ervaringen van docenten met betrekking tot deze drie versies of alleen moeten worden ingegaan op de docentervaringen in dat schooljaar. In dat geval had de deelvraag moeten luiden: Vinden de docenten van het leergebied het huidige curriculum consistent, relevant, bruikbaar en efficiënt?

Aan de hand van de bevindingen die de focusgroep heeft opgeleverd, wordt gepoogd om de ervaringen van de docenten die het curriculum in 2012-2013 uitvoerden, te gebruiken om (de drie versies van) het curriculum te kwalificeren aan de hand van de criteria van Nieveen:

Tabel 48: Uitwerking kwaliteitscriteria uitgevoerde curriculum

Criteria van Nieveen	
consistentie	Op basis van het groepsinterview kan gesteld worden dat de eerste versie van het curriculum door de docenten die destijds al les gaven, wel als consistent werd gezien. Op basis van het groepsinterview kan niet gesteld worden dat het curriculum van het leergebied in de ogen van de uitvoerende docenten logisch in elkaar zit.
relevantie	De docenten hebben twijfels over de vraag of het curriculum voorziet in de behoefte en gebaseerd is op recente inzichten.
bruikbaarheid	Een deel van de docenten vindt het curriculum niet gemakkelijk uitvoerbaar. Zij benadrukken dat er enige tijd en ervaring nodig is om als lerarenopleider in het leergebied te kunnen werken.
effectiviteit	Er zijn bij de docenten (in 2013) twijfels of (de derde en meest recente versie van?) het curriculum effectief is en tot de gewenste resultaten leidt: zij vragen zich af of daarmee het taalonderricht zoals gewenst kan worden vormgegeven en de beoogde leerdoelen kunnen worden bereikt.

4.3 Onderzoek naar het ervaren curriculum

4.3.1 Resultaten van metingen met betrekking tot het ervaren curriculum

Aan de studenten Mens & Taal is in het studiejaar 2012-2013 een online enquête voorgelegd rondom het ervaren curriculum. Er zijn 194 studenten uitgenodigd voor deelname aan de enquête; 78 daarvan (40 % van de studenten) hebben de vragenlijst ingevuld en geretourneerd. Op basis van de

respons per leerjaar kan worden aangenomen dat deze groep als representatief voor de hele groep gezien kan worden.

Tabel 19: Deelname aan enquête: responspercentages per groep studenten

	Respons	Respons per studievariant		
aantal studenten deelname aan online enquête	Respons % per studiejaar	voltijd	deeltijd	verkorte deeltijd
N = 78	40 %	34 %	50 %	16 %
Jaar 1 (N= 22)	30 %	64 %	36 %	-
Jaar 2 (N = 22)	50 %	28 %	59 %	23 %
Jaar 3 (N = 9)	35 %	23 %	44 %	33 %
Jaar 4 (N = 25)	45 %	23 %	66 %	11 %

Hieronder worden de resultaten van de enquête weergegeven in drie stappen die corresponderen met de drie thematische gebieden uit de enquête:

- (A) Taalverwerving en taaldidactiek;
- (B) Taalontwikkeling;
- (C) Vakoverstijgend onderwijs.

Dit zijn de gemeenschappelijke thema's uit de doelstelling die meer samenhang aan het curriculum moeten geven.

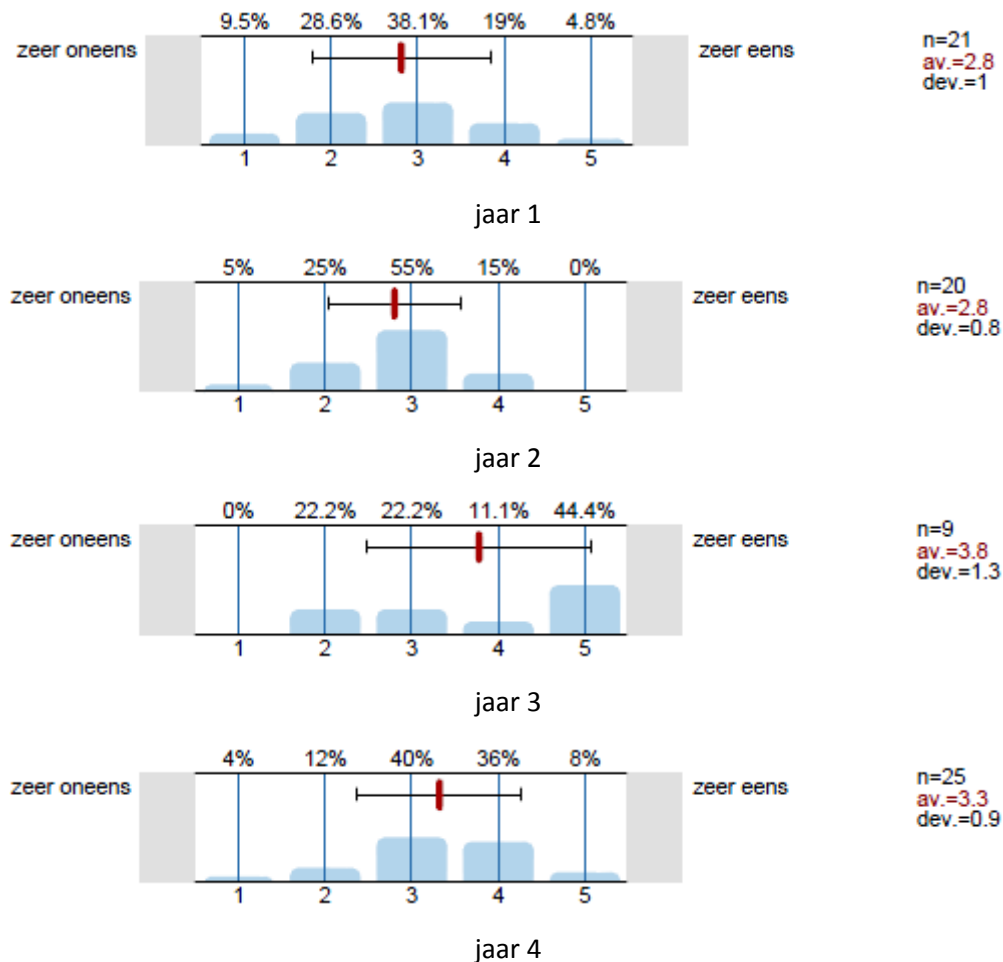
Ad (A): Taalverwerving en taaldidactiek

Bij de open vraag 6.1 noemt 7 procent als sterk punt van de opleiding de aandacht voor zaken als inzicht verwerven in hoe een taal geleerd moet worden, kennis opdoen over taalverwerving en taalverwantschap. Dit is een gering percentage gezien het belang dat de opleiding er zelf aan toekent.

Bij Mens & Taal wordt 'de schijf van vijf', het model van Westhoff (2008), gebruikt om te komen tot efficiënt talenonderwijs. Het model stamt uit 2007, maar er is een herziene ('revisited') versie uitgekomen in 2008. Vijf enquêtevragen gaan expliciet over 'de schijf van vijf'.

Van de respondenten geeft 95 % aan het model te kennen en te begrijpen (vragen 2.1 en 2.2).

De stelling 'Dit model geeft me houvast bij mijn eigen rol als taalleerder' (vraag 2.3) wordt door de respondenten uit alle jaren als bijna neutraal (bijna mee eens) aangeduid (zie Figuur 7). De ouderejaars studenten scoren hoger op de steun die het model hen biedt in hun rol als taalleerder. Het verschil in scores valt mogelijk te verklaren uit het feit dat ouderejaars studenten er langer mee gewerkt hebben en het model in al zijn aspecten hebben kunnen leren kennen.



Figuur 7: Reacties op stelling 'Dit model geeft me houvast bij mijn eigen rol als taalleerder' (vraag 2.3)

Ad (B) : Taalontwikkeling

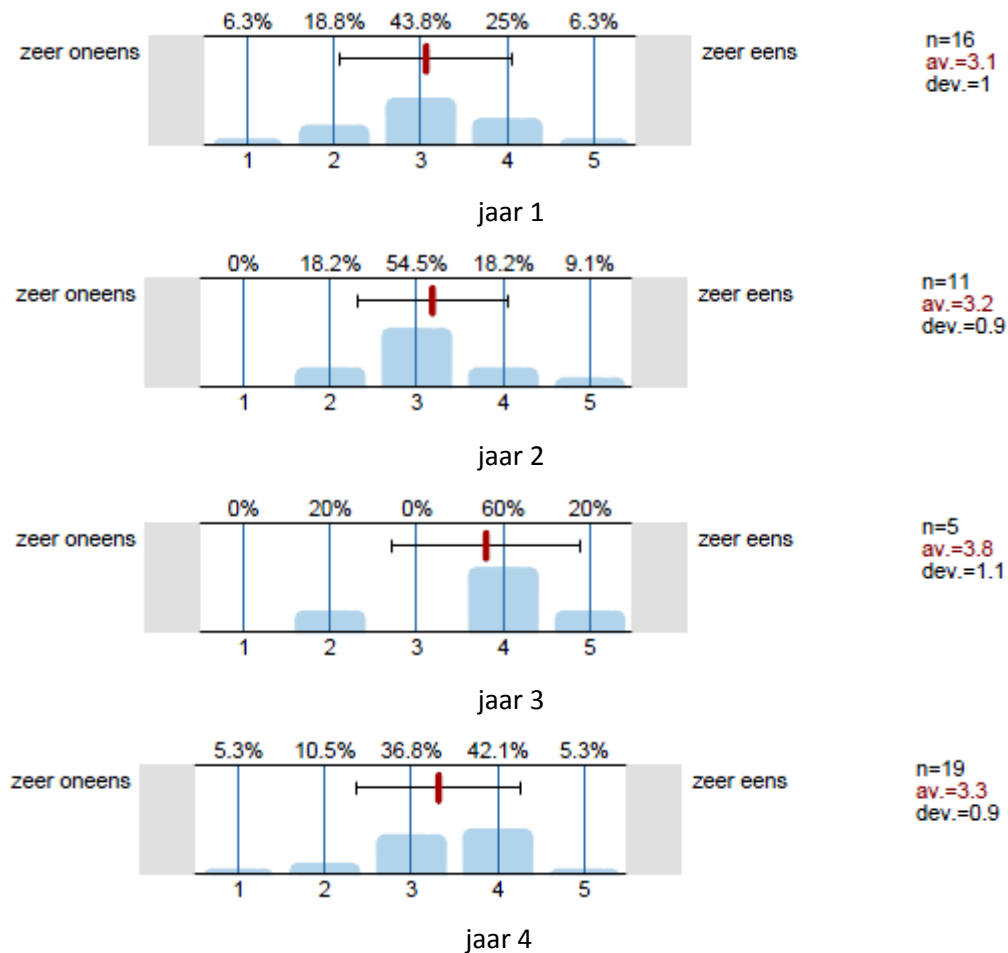
Een tweede belangrijk aandachtspunt in de opleiding is taalontwikkeling. Het werken aan 'Cognitieve Academische Taalvaardigheden' (CAT) aan een hbo-opleiding heeft landelijk grote prioriteit. De studenten moeten voldoen aan de Dublin-descriptoren (Europese Commissie, 2008) en in de schooltaal Nederlands op het taalniveau 4F kunnen functioneren.

Bij de accreditatie van de opleiding Mens & Taal in 2009 werd als aandachtspunt de kwaliteit van het praktijkonderzoek genoemd, waarvan de factor Nederlandse taalvaardigheid (op hbo/academisch niveau kunnen lezen en schrijven, niveau 4F) een belangrijk onderdeel is.

Negen enquêtevragen hebben betrekking op het aspect taalontwikkeling, dat aan bod komt onder de noemer 'Cognitieve Academische Taalvaardigheden'. Aan alle respondenten is gevraagd of ze deze term kennen (vraag 3.1), hetgeen het geval is voor 72 % van de respondenten. Door de studenten uit jaar 2 en 3 wordt de term slechts door de helft gekend.

De vraag of er systematiek zit in de leeractiviteiten die de ontwikkeling van de CAT-vaardigheden bevorderen (vraag 3.9), wordt door jaar 3 positief beantwoord. De andere jaren scoren hier neutraal.

Op basis van de scores in Figuur 8 - waarin op de vijfpuntsschaal alle scores rechts van 'neutraal' als 'mee eens' geïnterpreteerd kunnen worden - kan geconcludeerd worden dat studenten bevestigen dat in de voorgestelde leeractiviteiten systematisch gewerkt wordt aan de CAT-vaardigheden.



Figuur 8: Reacties op stelling 'Zit er systematiek in de leeractiviteiten van de Cognitieve Academische Taalvaardigheden?' (vraag 3.9)

Bij de open vraag (vraag 6.1) geeft 9 % van de respondenten aan dat de aandacht voor de begeleiding bij het lezen van academische teksten en bij het schrijven van teksten een sterk punt van de opleiding is. Geen enkele student noemde meer aandacht voor CAT als verbeterpunt voor de opleiding bij vraag 6.2.

Om taalontwikkeling te stimuleren is het geven en ontvangen van feedback van belang. In de opleiding wordt feedback gegeven door medestudenten en docenten. Feedback is ook een belangrijk onderdeel van het 'leren leren'. De student geeft en ontvangt zowel feedback in de hoedanigheid van 'taalleerder' als in de hoedanigheid van 'toekomstig docent'.

Respondenten uit jaar 1 en 2 geven (bij vraag 3.4) aan dat het geven van feedback door medestudenten vooral gebeurt in de modules 'Introductie leergebied' en 'Intercultureel leren'. De

derde en vierdejaars geven aan dat zij vooral feedback van medestudenten krijgen in de modules 'Schrijven' en 'Europese film'.

De studenten zijn ook bevraagd over de feedback die docenten geven (vraag 3.5). Door de respondenten uit de eerste twee leerjaren wordt aangegeven dat docenten vooral feedback geven bij de modules 'Introductie leergebied' en 'Intercultureel leren'. De eerstejaars hebben op het moment van het invullen van de enquête pas drie modules gehad en erkennen dat feedback een belangrijk onderdeel is bij het 'leren leren'. De derdejaars geven aan dat ze vooral bij 'Introductie leergebied', 'Schrijven' en '(v)mbo didactiek en drama' docentfeedback hebben gekregen. Door de vierdejaars wordt het geven van feedback door docenten het meest genoemd bij de modules 'Intercultureel leren' en 'Schrijven'.

Ad (C): Vakoverstijgend onderwijs

De open vraag naar wat respondenten onder vakoverstijgend onderwijs (vraag 4.1) verstaan, wordt zeer divers beantwoord, zoals Tabel 20 laat zien. De grootste groep (maar toch minder dan de helft van het aantal respondenten) benoemt expliciet het samenwerken en het werken in leergebieden. Een klein aantal benoemt het feit dat de docent breder inzetbaar is.

Tabel 20: Scores op open vraag 'Wat is volgens jou vakoverstijgend onderwijs?' (vraag 4.1)

nr	Categorie gevat in kernwoorden	aantal
1	Themaonderwijs / inhoud centraal/ samenwerken / werken in leergebieden	34 x
2	Verbindingen maken/ samenhang expliciet maken	25 x
3	Inzicht in het leren van talen	15 x
4	Stof /proces toegankelijk maken voor leerlingen	5 x
5	Docent breder inzetbaar	5 x
6	Gezamenlijk werken aan een product	2 x
7	Veel gedoe	2 x
8	(Activerende) werkvormen	1 x

Zien studenten een vakoverstijgende aanpak terug in de schoolpraktijk? De studenten geven aan dat ze op hun stagescholen in beperkte mate te maken hebben met een vakoverstijgende benadering.

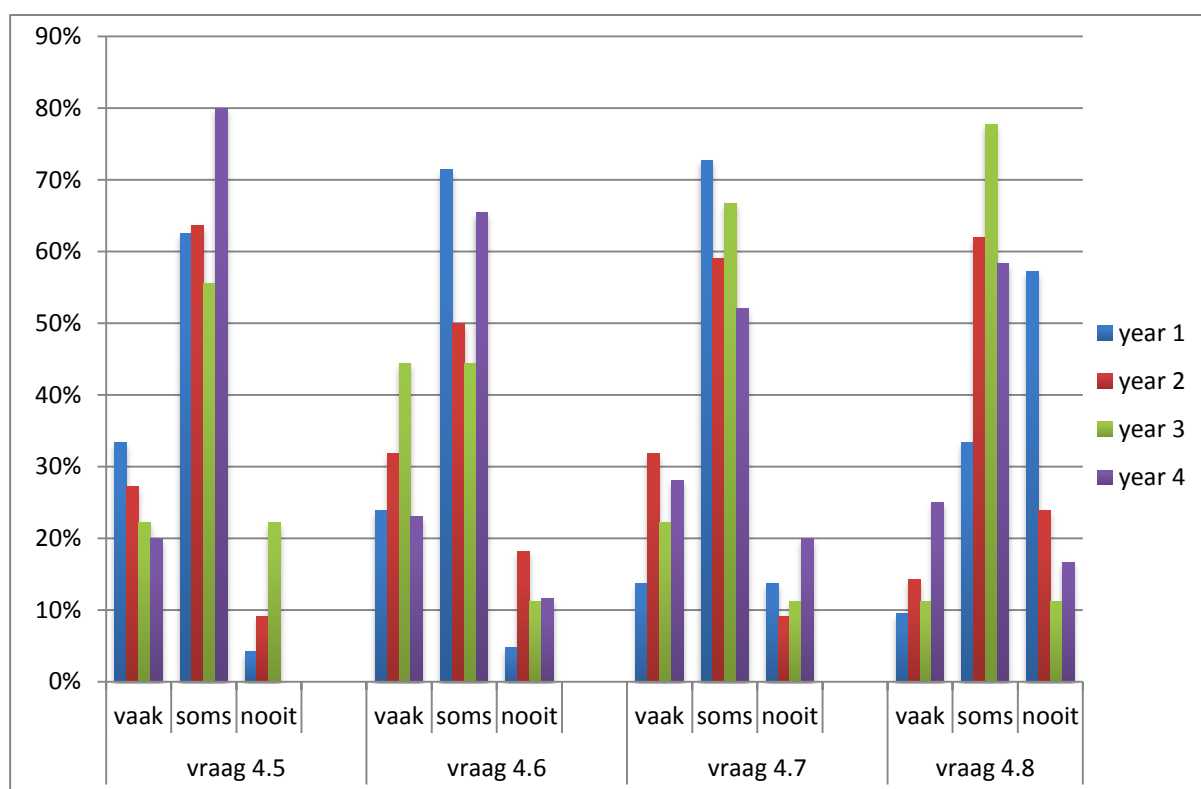
Tabel 21: Scores op vraag 'Heb je op stageschool vakoverstijgend gewerkt?' (vraag 4.9)

Jaar	Vakoverstijgend met andere vakken	Vakoverstijgend met andere talen	Geen vakoverstijgende benadering
1	18 %	5 %	82 %
2	41 %	0 %	55 %
3	0 %	22 %	88 %
4	32 %	36 %	44 %

Bij bovenstaande scores moet worden opgemerkt dat de percentages in leerjaar 4 mogelijk hoger zijn, omdat studenten op meerdere plekken stage hebben gelopen en dus kunnen putten uit een

groter aanbod aan stagescholen en een grotere praktijkervaring. Niettemin kan worden geconcludeerd dat het percentage studenten dat geen ervaring heeft opgedaan met een vakoverstijgende benadering voor alle leerjaren groot is. Deze cijfers geven aan dat studenten uit jaar 1 en 2 in de praktijk geen of nauwelijks voorbeelden hebben gezien van vakoverstijgend onderwijs in de diverse talen. In de leerjaren 1 en 2 volgen studenten echter het merendeel van de leergebiedmodules, terwijl ze blijkens de enquête weinig gelegenheid hebben om dit in de praktijk te zien en om hun in samenwerking gemaakte producten uit te proberen in een vakoverstijgende onderwijssetting.

Zit het curriculum van de onderwijsmodules van het leergebied door de ogen van de studenten gezien logisch in elkaar? Taalverwantschap, taalverwerving, literatuur en cultuur zijn vakoverstijgende elementen bij het leergebied talen. Aan de studenten is gevraagd of zij taalverwantschap (vraag 4.5), taalverwerving (vraag 4.6), cultuur (vraag 4.7) en literatuur (vraag 4.8) in de modules van het leergebied tegenkomen. Studenten konden deze vraag beantwoorden met 'vaak', 'soms' of 'nooit'.

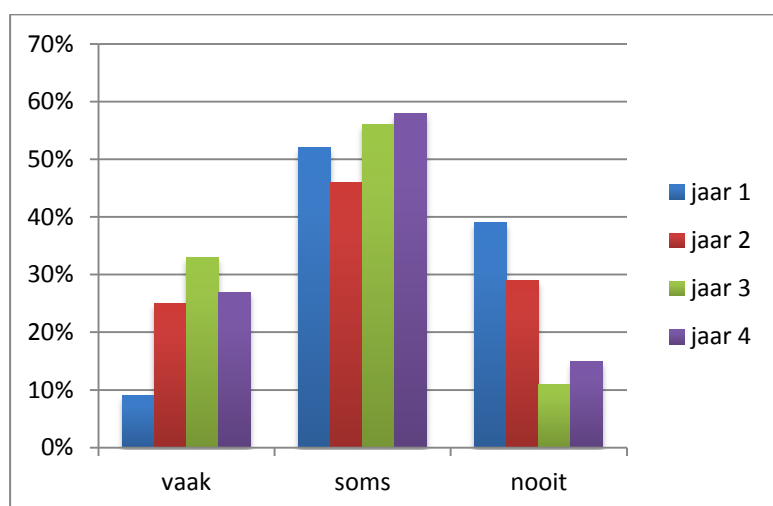


Figuur 9: Scores op vragen 4.4 t/m 4.8 van studentenenquête. N=78

De hoge score 'nooit' bij vraag 4.8 bij leerjaar 1 kan worden verklaard uit het feit dat eerstejaars studenten de vakoverstijgende literatuurmodules nog niet gevolgd hebben. Opmerkelijk is echter de

hoge score 'soms' bij alle leerjaren. Omdat het over kernbegrippen in het gezamenlijke curriculum gaat, was de verwachting dat 'vaak' hoger zou scoren dan 'soms'.

Samenwerkend leren is een andere pijler van het onderwijsconcept. Op de vraag of de respondenten in de onderwijsmodules van het leergebied samen met studenten van andere talen producten gemaakt hebben (vraag 4.3), zijn de volgende resultaten te rapporteren:

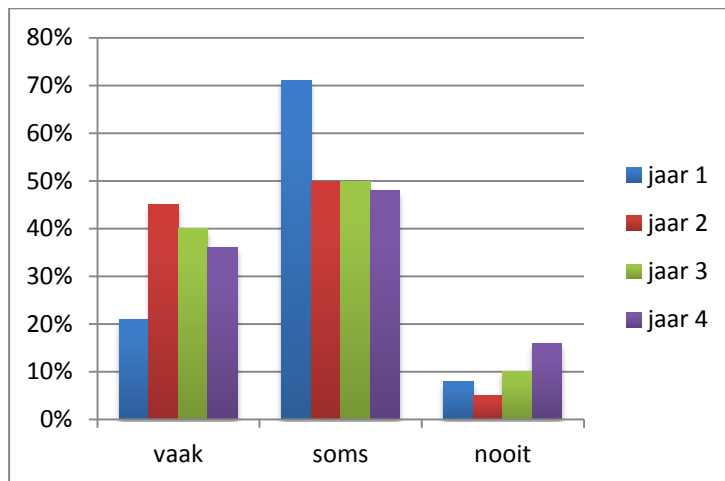


Figuur 10: Scores op vraag 'Ik heb binnen de modules leergebied in samenwerking met studenten van andere talen producten gemaakt' (vraag 4.3). N = 78.

Het feit dat in jaar 1 door bijna 40 % van de studenten aangegeven wordt dat ze nooit samenwerken met studenten van andere talen aan producten, kan verklaard worden uit het gegeven dat pas in de derde module van het leergebied voor het eerst aan een gezamenlijk product gewerkt wordt. Het samen met studenten uit andere talen werken aan producten moet niettemin als een algemeen aandachtspunt gezien worden gezien de hoge score bij 'soms' voor alle leerjaren.

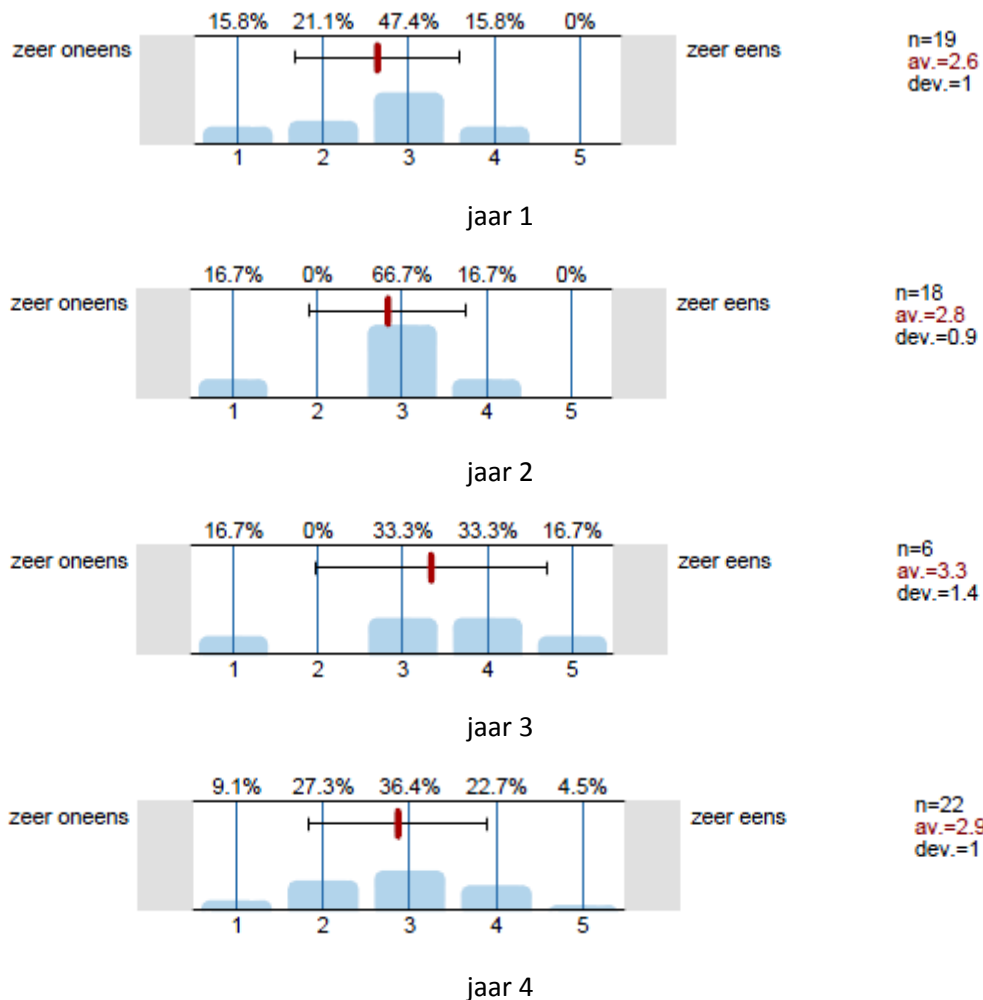
Op de vraag of de respondenten in de modules van het leergebied gezien hebben hoe eenzelfde thema in de verschillende talen uitgewerkt wordt (vraag 4.4, zie Figuur 11), wordt in alle jaren het meest frequent geantwoord met 'soms'.

Dit kan als aandachtspunt voor de opleiding gezien worden. Kennelijk fungeren heldere voorbeelden uitgewerkt in diverse thema's voor diverse talen niet als onmisbare steun voor de studenten in het leergebied.



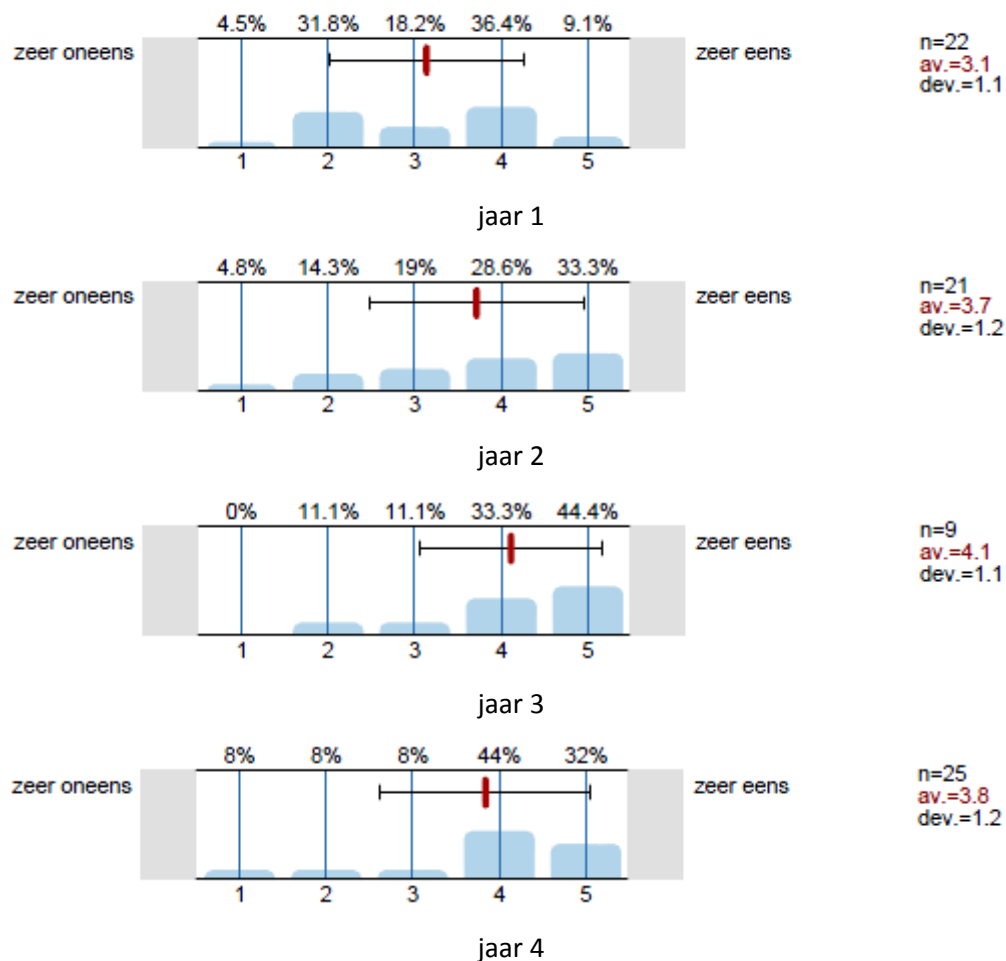
Figuur 11: Scores studenten op stelling 'Binnen de modules leergebied heb ik voorbeelden gezien hoe eenzelfde thema in de verschillende talen uitgewerkt wordt' (vraag 4.4). N = 78.

Aangezien de onderzoeker wil weten of de modules van het leergebied de studenten voorbereidt op de praktijksituatie in het voortgezet onderwijs, is aan studenten gevraagd om te reageren op de stelling 'Als er vakoverstijgend gewerkt wordt, dan geeft de aanpak van de modules leergebied me houvast bij het vakoverstijgend werken in de praktijk' (vraag 4.10, zie Figuur 12). De reacties (op een 5-puntsschaal) lopen zeer uiteen. De scores zijn bovendien lastig te interpreteren, niet in de laatste plaats omdat veel studenten niet de kans hebben (gehad) om praktijkervaring op te doen met scholen die vakoverstijgend werken. Dat staat los van het gegeven hoe de aanpak van Inholland gewaardeerd wordt. Het zou beter zijn geweest om de studenten te vragen of de aanpak van de leergebiedmodules de student houvast geeft bij het werken in de praktijk op stagescholen.



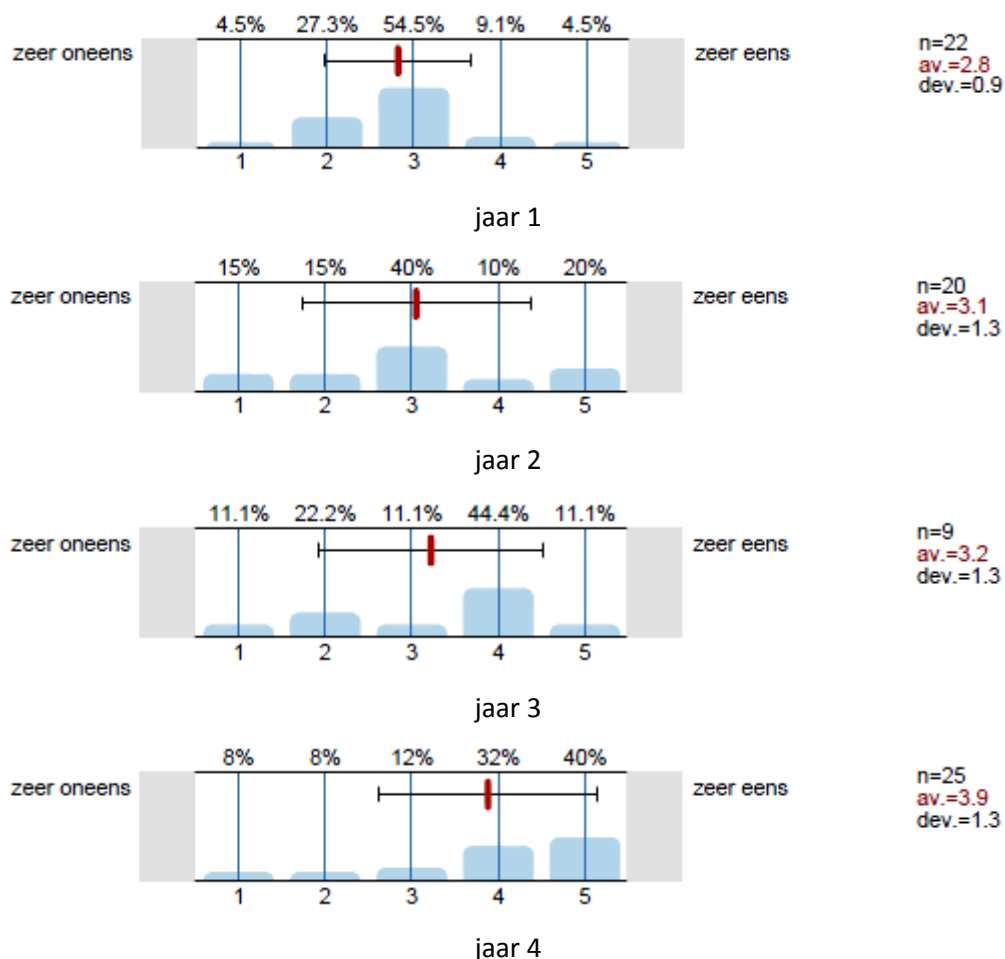
Figuur 12: Antwoorden op vraag 'Als er vakoverstijgend gewerkt wordt op een school, dan geeft de aanpak bij Inholland me houvast bij vakoverstijgend werken in de praktijk'.

Op de stelling (5.1) 'Ik zie de meerwaarde van vakoverstijgend onderwijs' vallen de scores rechts van neutraal en worden daarmee geïnterpreteerd als 'mee eens'. De hogerejaars scoren wat meer richting 'mee eens'. Dat laat zich mogelijk verklaren door meer kennis van vakoverstijgend onderwijs vanwege een groter aantal gevolgte modules leergebied en meer stage-ervaring.



Figuur 13: Reacties op stelling 'Ik zie meerwaarde van vakoverstijgend onderwijs'

De stelling (5.2, zie Figuur 14) 'Ik voel me als taaldocent nauw betrokken bij samenwerking met collega's van verschillende talen' wordt door studenten uit jaar 4 hoger gewaardeerd dan door studenten uit andere jaren. Dit lijkt te bevestigen dat er een langere aanlooptijd nodig is om naar de bredere rol van een docent te groeien. Ook is denkbaar dat de studenten meer werkervaring nodig hebben op scholen waar docenten goed samenwerken; in veel gevallen is er op scholen geen sprake van een goede samenwerking binnen een vakgroep, laat staan een goede samenwerking tussen collega's uit verschillende talensecties.



Figuur 14: Reacties op stelling 'Ik voel me als taaldocent nauw betrokken bij samenwerking met collega's van verschillende talen'

Bij de vraag (6.2) naar verbeterpunten van de opleiding wordt door 14 % van de studenten aangegeven dat het leergebied lange tijd een vaag begrip blijft. Twee respondenten uit jaar 4 geven aan dat vakoverstijgend werken leuk is, maar dat het niet aansluit bij de praktijk; ze suggereren een betere invulling van vakoverstijgend werken. De onderzoeker heeft geen verdere navraag gedaan over de ideeën die betrokken studenten hierover hebben. Tegelijkertijd wordt door 15 % van de respondenten aangegeven dat er meer aandacht en leestijd voor de studietaal zou mogen zijn. Beide punten hoeven niet in tegenspraak met elkaar te zijn. Enerzijds is er de wens om een expert te zijn in de studietaal, anderzijds om vakoverstijgend werken een diepere inhoud te geven.

Twee respondenten zouden graag vanaf het begin van de opleiding meer aandacht willen zien voor de didactiek van talen en vanuit de theorie de koppeling maken naar de situatie in de klas.

Door vier respondenten wordt bij deze open vraag aangegeven dat het goed zou zijn om meer aandacht te besteden aan het lezen en verwerken van (niet nader genoemde) vakliteratuur samen met de studenten bij de diverse onderwijsmodules. Dit onderdeel maakt deel uit van de nieuw ingeslagen weg voor het ontwikkelen van tekstcompetentie voor hbo-studenten. Of de nieuwe

aanpak ter bevordering van de tekstcompetentie vruchten afwerpt, zal onder andere moeten blijken uit de talige kwaliteit van het afsluitende praktijkonderzoek in het vierde jaar van de opleiding.

4.3.2 Conclusies met betrekking tot het onderzoek naar het ervaren curriculum

Achteraf gezien moet geconstateerd worden dat de studentenenquête niet het volledige beeld kan geven over de vraag hoe het curriculum door hen ervaren wordt. Dit heeft te maken met meerdere factoren.

Ten eerste kunnen de ondervraagde studenten alleen iets zeggen over de periode 2009-2013, niet over de periode ervoor (2006-2009) (waarbij even geen rekening wordt gehouden met de inbreng van studenten die al langer dan vier jaar bezig zijn met hun bachelorstudie bij Inholland).

Ten tweede heeft dit te maken met de vraagstelling in de enquête en hierbij enkele voorbeelden. De informatie die de enquête oplevert wordt beperkt door het aantal vooraf gegeven opties. Bij de vragen 4.5 t/m 4.8 waar studenten moeten aangeven of zij de componenten taalverwantschap, taalverwerving, cultuur en literatuur in de modules van het leergebied tegenkomen, hebben de respondenten de keuze tussen de opties 'vaak', 'soms' of 'nooit'. Hier had de optie 'incidenteel' aan kunnen worden toegevoegd, waardoor wellicht een iets beter inzicht hadden kunnen ontstaan. Hetzelfde geldt voor vraag 4.13 waar studenten op de vraag of ze op hun stagescholen ervaringen hebben met vakoverstijgend onderwijs alleen kunnen scoren op 'ja' of 'nee', terwijl 'incidenteel' ook een realistische optie had kunnen zijn.

Een groter nadeel dat genoemd moet worden is het feit dat de scores op een aantal vragen weliswaar iets zegt over hoe vaak studenten bepaalde elementen van het curriculum herkennen, maar dat deze scores niets zeggen over de vraag of de studenten het curriculum daardoor als 'consistent' of 'effectief' ervaren.

De vraag of het curriculum door studenten als een kwalitatief goed curriculum wordt ervaren (deelvraag 4), is dus lastig te beantwoorden. Dit had misschien expliciet aan de studenten moeten worden gevraagd (in de vorm van een reactie op een stelling: 'De voortdurende aandacht voor de opbouw van CAT-vaardigheden zorgt voor efficiënt leren' met de opties 'mee eens' en 'mee oneens'). Ook hadden studenten bij de open vragen naar de sterke punten en de verbeterpunten van de opleiding expliciet uitgenodigd kunnen worden om meer dan één punt te noteren. Er zou ook meer verdieping aangebracht kunnen worden door een klein aantal studenten uit te nodigen voor een vervolginterview.

Deelvraag 4 luidt: 'Hoe ervaren en waarderen studenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland in studiejaar 2012-2013 het vakoverstijgend werken? (niveau van het ervaren curriculum)'.

Wellicht had deze deelvraag anders geformuleerd moeten worden: Ervaren studenten van Mens & Taal het vakoverstijgende curriculum als samenhangend (consistent), relevant, bruikbaar (in de zin dat het voorbereidt op de onderwijspraktijk) en effectief?

Hieronder worden de resultaten gerapporteerd aan de hand van de criteria van Nieveen:

Tabel 22: Uitwerking kwaliteitscriteria ervaren curriculum

Criteria van Nieveen	
consistentie	Op basis van de enquête kan niet geconcludeerd worden dat het curriculum van het leergebied in de ogen van de studenten logisch in elkaar zit.
relevantie	Over de vraag of studenten het curriculum als relevant beoordelen, kunnen op basis van de enquête geen uitspraken worden gedaan.
bruikbaarheid	Uit de enquête komt duidelijk naar voren dat veel studenten geen ervaring hebben opgedaan met een vakoverstijgende benadering op stagescholen. Het vakoverstijgende werken kan daarmee niet worden benoemd als iets wat studenten goed voorbereidt op het werken in het onderwijs. Anders gezegd: Het aspect waarvoor ze opgeleid worden, komt in praktijk niet of nauwelijks aan bod. Deze bevinding ligt in het verlengde van wat eerder werd opgemerkt: Voor de studenten van Mens & Taal zijn er nog weinig scholen waar ze de praktijkervaring op kunnen doen die aansluit bij de vakoverstijgende aanpak van het curriculum.
effectiviteit	Hier is de vraag of met het curriculum volgens de studenten de beoogde leerdoelen kunnen worden bereikt (binnen de tijd die daarvoor staat, namelijk 4 jaar). Hierover kunnen op basis van de enquête geen uitspraken gedaan worden. Wel valt op dat wat vanuit de opleiding als effectieve factoren wordt gezien - de 'schijf van vijf', de aandacht voor CAT en vakoverstijgend onderwijs - dit in mindere mate als effectief wordt ervaren door studenten. De scores op de vraag naar de effectiviteit van 'de schijf van vijf' vallen tegen. De opleiding ziet dit als een pijler van het curriculum, maar voor de studenten is dit duidelijk niet het geval. Iets soortgelijks geldt voor de pijler CAT. Op de vraag of er systematiek zit in de leeractiviteiten die de ontwikkeling van de CAT-vaardigheden bevorderen (vraag 3.9), zijn de antwoorden niet overweldigend positief. Idem voor de vraag naar vakoverstijgend onderwijs, dat voor studenten blijkbaar breed en diffuus is. Wanneer het begrip (blijkens de antwoorden op de open vraag 4.1) diffuus is, kunnen studenten de daaropvolgende vier vragen ook niet goed beantwoorden.

5 Conclusies, aanbevelingen en kritische reflectie

In dit hoofdstuk worden de conclusies gepresenteerd met betrekking tot de centrale onderzoeksvraag: *Wat zijn de kenmerken van het ontworpen curriculum van de vakoverstijgende onderwijsmodules van het leergebied Mens & Taal van de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland, hoe worden deze onderwijsmodules in de praktijk uitgevoerd (uitgevoerde curriculum) en door studenten gewaardeerd (ervaren curriculum)?*

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn vier deelvragen onderzocht. De conclusies met betrekking tot de deelvragen worden beschreven in § 5.1 en daarna worden de aanbevelingen beschreven in § 5.2. Het onderzoek wordt afgesloten met een kritische reflectie in § 5.3 en een aantal extra aanbevelingen.

5.1 Conclusies

5.1.1 Deelvraag 1

Wat zijn de algemene didactische principes van vakoverstijgend werken bij het talenonderwijs op Hogeschool Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)

De eerste deelvraag oogt als een eenvoudige vraag, maar bleek gaandeweg het onderzoek lastig te beantwoorden. De algemene didactische principes zijn impliciet aanwezig, maar niet altijd expliciet schriftelijk verwoord (in beleidsstukken etc.) en dus niet gemakkelijk te achterhalen.

Eerst wordt de vraag in zijn algemeenheid beantwoordt en daarna wordt ingegaan op een aantal specifieke thema's die een belangrijke rol spelen in het ontworpen curriculum: de schijf van vijf, de ontwikkeling van CAT-vaardigheden, bijzondere aandacht voor schrijfvaardigheid, de beoordeling van non-native speakers, aandacht voor meertaligheid en interculturele competentie en motivatie.

Op basis van de onderzoeksresultaten kunnen we constateren dat de curriculumontwikkeling in de periode 2006-heden drie fasen heeft doorlopen:

- Fase 1 omvat de start van de opleiding en de eerste twee jaren van uitvoering: 2006-2008.
- Fase 2 omvat de jaren van doorontwikkeling: 2009-2011.
- Fase 3 omvat de koerswijziging en verdere verdieping met de start van het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs: 2012-heden.

Het ontworpen curriculum uit de eerste fase was consistent en relevant. Het was in lijn met de suggestie aangegeven door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004) zoals besproken in § 2.1.1.1 om een lerarenopleiding te creëren vanuit een breder leergebied. Echter de uitvoering

hiervan bleek in de praktijk lastig uitvoerbaar omdat het veel overlegtijd vroeg van docent naar docent, van docent naar student en van studenten onderling terwijl de deeltijdstudenten maar één keer per week op de opleiding zelf aanwezig waren. Het papieren curriculum was *op de leerder georiënteerd*, waarbij de leerdoelen variabel waren en afhankelijk van wat de leerder wil of kan doen. Het uitgangspunt was het werken met authentieke teksten en levensechte taken, zoals het geval is bij ‘task-based learning’. Bij het ontwerpen van het curriculum was de inbreng van de ontwikkelaars van groot belang.

Een belangrijke doelstelling was de ‘ontschotting’ tussen de talen (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2006-2013): vakoverstijgend werken binnen het leergebied Mens & Taal, waarbij het uitgangspunt was dat de toekomstig docent een expert moet zijn in het onderwijzen van talen, inzicht moet hebben in het leerproces om het talenonderwijs efficiënt te kunnen organiseren, deskundig moet zijn op het gebied van taalontwikkeling en -beleid, ondersteuning moet kunnen bieden bij de zaakvakken door middel van taalgericht vakonderwijs, een bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen van geïntegreerd taalonderwijs, voor tenminste één vreemde taal het niveau B2 (schrijfvaardigheid) / C1 (andere vaardigheden) heeft en beschikt over een basisvaardigheid (B1 of A2) in een ‘buurtaal’. Over het niveau waarop de schooltaal Nederlands door de student beheerst zou moeten worden, wordt in dit document niets vermeld.

Om van een student een breed opgeleide talendocent te kunnen maken, moet er op veel verschillende rollen ingestoken worden. De rol van expert in het onderwijzen van talen met een taalbeheersing op C1/B2-niveau wordt vooral gerealiseerd vanuit het vak (namelijk de gekozen vreemde taal). Voor de rol van taalcoach met ervaring in meerdere talen gebeurt die verwerving van de bijtalen grotendeels zelfstandig, namelijk met behulp van een online programma Tell Me More: dit leidt bij de student tot inzichten hoe taalverwerving functioneert, omdat hij/zij zelf aan de verwerving werkt van een andere taal dan de studietaal. Daarnaast doen de studenten ervaring op in de rol van bijtaalleerder bij de vakoverstijgende modules zoals Taaldorp.

In een daaropvolgende, tweede fase zijn de hierboven genoemde uitgangspunten in het visiestuk (Leergebied Mens & Taal Inholland, 2009) verwerkt tot de volgende aandachtspunten voor het onderwijs binnen het leergebied Mens & Taal:

Tabel 23: Aandachtspunten voor het onderwijs binnen Mens & Taal vanuit de visie

natuurlijke taalverwerving	ingrediënten van ‘de schijf van vijf’
meertaligheid als strategie	kennis van andere talen inzetten bij leren nieuwe taal
tussentaaltheorie	fouten als deel van leerproces, gebruik correctieve feedback
DAT en CAT	rol van Nederlands /schooltaal bij ontwikkelen CAT
andere culturen	open oog voor andere culturen via de talen
motivatie om een taal te leren	voorwaarden optimaliseren

Na 2008 zijn een aantal zaken in het curriculum veranderd. We noemen de meest opvallende wijzigingen binnen het ontworpen curriculum en de consequenties van deze wijzigingen waarna aanbevelingen voor de toekomst worden geformuleerd.

Na de ingreep van het management in 2008 veranderde de focus van de opleiding van meertaligheid naar taalverwerving. Dit betekent dat aan de docenten gevraagd werd om in de vakoverstijgende modules waarvoor ze verantwoordelijk waren, de focus te gaan verleggen naar taalverwantschap en taalverwerving. Tegelijkertijd werden de mogelijkheden tot overleg tussen collega's/ontwikkelaars ingeperkt.

Dit is niet het enige voorbeeld van een ingreep die tot doel heeft het curriculum meer te stroomlijnen en homogener te maken (minder keuzevrijheid, zowel voor studenten als docenten). Een ander voorbeeld is dat de student vanaf 2008 naast zijn hoofdtal niet langer twee bijtalen leert, maar een inspanningsverplichting heeft tot het leren van één bijtaal (waarvan het te bereiken eindniveau afhankelijk is van het instapniveau van de student). Deze wijziging ontnam de student de mogelijkheid om een tweede (lagere) bevoegdheid te halen.

De aanpak via Task-Based Learning, waarbij de inhoud van de vakoverstijgende modules leidend waren, werd losgelaten. Er moest dus een nieuwe samenhang gezocht worden tussen de tien vakoverstijgende modules en de diverse onderdelen van het vak (de studietaal) onder de vlag van de taalverwerving; dat bleek een lastige opgave te zijn.

Zoals werd vastgesteld in § 2.2 over curriculumtheorie, hebben wijzigingen binnen het ontworpen curriculum - normaal gesproken - consequenties voor het uitgevoerde curriculum. Dat is ook het geval bij Mens & Taal. Het loslaten van de oorspronkelijke aanpak zorgde ervoor dat het vacuüm als het ware gevuld moest worden met 'ad hoc' oplossingen op het uitvoeringsniveau.

De 'schijf van vijf' als centraal model binnen de opleiding

De 'schijf van vijf' staat vanaf de start van de opleiding centraal in het ontworpen curriculum. In elke (vakoverstijgende) onderwijsmodule wordt er aandacht aan besteed. De schijf van vijf is echter een model voor verwerving in de *vreemde* talen. Het is als centraal model gekozen bij de start van de opleiding in een fase (fase 1) waarin Nederlands nog geen deel uitmaakte van het leergebied Mens & Taal. Dit werpt de vraag op in hoeverre de 'schijf van vijf' geschikt is als centraal model voor *alle* talen, dus inclusief Nederlands, aan de lerarenopleiding van Inholland. In de beleidsstukken is hierover weinig gevonden: er is dus niet echt expliciet aandacht aan besteed.

De inzet van dit model bij het ontworpen curriculum valt te beargumenteren: een deel van de studenten is namelijk geen moedertaalspreker van het Nederlands en verwerft de schooltaal Nederlands (waarin de CAT-vaardigheden moeten worden opgebouwd of uitgebreid) als een vreemde taal (dus als NT2). Met dit in het achterhoofd kan gesteld worden dat een groot deel van

alle leeractiviteiten door studenten Mens & Taal valt te typeren als activiteiten op het gebied van de 'vreemdetaalverwerving'. De 'schijf van vijf' is hiervoor bedoeld en dus voor deze doelgroep geschikt. Anderzijds kan geconstateerd worden dat de 'schijf van vijf' in de opleiding misschien te veel gebruikt is/wordt als een standaard: een voedzaam 'dieet' voor alle studenten van de lerarenopleidingen binnen Mens & Taal, waardoor er te weinig aandacht was/is voor verschillen tussen studenten. Er is/wordt wellicht te weinig gebruik gemaakt van de mogelijkheden die de 'Common Underlying Proficiency' van twee- of meertalige studenten biedt om het leertraject efficiënter in te richten en daardoor te bekorten of te verdiepen.

De component 'meertaligheid als strategie' (waarmee het doelbewust gebruik van 'cross-linguistic transfer' wordt bedoeld) en het opbouwen van een meertaligheidscompetentie kreeg - na de opstartfase, waarin van de student nog een beperkte beheersing van een T3 en T4 naar keuze werd gevraagd - gaandeweg minder aandacht. Tegelijkertijd kreeg de beheersing van de (school)taal Nederlands binnen de opleiding méér aandacht, hetgeen een gevolg is van de vergrote aandacht voor correct taalgebruik van de moedertaal vanuit de overheid.

De ontwikkeling van CAT

Voor het succesvol doorlopen van de lerarenopleiding moet de student zijn/haar CAT-vaardigheden versterken en uitbouwen. Volgens Cummins (1979) vindt de opbouw van de CAT-vaardigheden meestal plaats in de moedertaal. Hoe beter de T1 ontwikkeld is, hoe gemakkelijker de leerder zich in T2 zal ontwikkelen. De ontwikkeling van de CAT-vaardigheden zijn echter wel afhankelijk van de ontwikkeling van in ieder geval één taal, die in de praktijk vaak de moedertaal zal zijn; dit kan echter ook de schooltaal zijn die tot op een hoog niveau beheerst kan worden.

De verwerving van de CAT-vaardigheden kan zich slechts voltrekken als er een redelijk niveau DAT-vaardigheden in de moeder-, cq schooltaal is bereikt. Het aanleren van CAT-vaardigheden vraagt een forse investering.

De vraag voor de lerarenopleiding Inholland is waar de opbouw, c.q. versterking van de CAT-vaardigheden precies plaatsvindt (overwegend in vakmodules, overwegend in vakoverstijgende modules of in allebei?), op welke wijze deze vaardigheden worden opgebouwd, versterkt en uitgebouwd, in welke taal, met welke soort activiteiten, op welk niveau de studenten binnenkomen of toegelaten worden en wat het eindniveau is.

Vanaf 2012 is gestart met een training van de CAT-vaardigheden door de introductie van de vakoverstijgende module tekstcompetentie, maar vele van de zojuist genoemde aspecten zijn nog niet nader uitgewerkt.

De valkuil voor studenten aan de bacheloropleiding is dat zij weliswaar in staat zijn om zich in T2 en de schooltaal Nederlands als een vlotte spreker te presenteren, maar dat zij bij het verrichten van (schriftelijke) complexere en meer abstracte taken beduidend minder goed presteren. Het is dus

noodzaak om in de opleiding structureel de studenten te laten werken aan de ontwikkeling van de CAT-vaardigheden, in ieder geval in de T2 (studietaal) én in de schooltaal Nederlands.

Het is van belang dat studenten van het leergebied Mens & Taal een goed inzicht hebben in wat zij nodig hebben om op een bepaald deelaspect (ERK-descriptor) goed te kunnen presteren: is voor luisteren/kijken naar tv/radio-programma's op C1-niveau vooral BIC nodig of ook een goede CALP? Sommige descriptoren van het ERK (zoals gesprekken kunnen voeren met native speakers) zijn in hoge mate afhankelijk van een goede BIC, andere descriptoren (zoals kunnen samenvatten) zijn in hoge mate afhankelijk van een goede CALP en vereisen dus een hoger cognitief niveau (North 2014 p. 21).

Bijzondere aandacht voor schrijfvaardigheid

De student wordt grotendeels beoordeeld op zijn/haar CAT-vaardigheden via schrijfproducten. We constateren dat de CAT-vaardigheden van de student grotendeels met behulp van schrijfproducten worden beoordeeld. Dit betekent dat er gedurende de gehele opleiding meer aandacht moet zijn voor het opbouwen en onderhouden van de schrijfvaardigheid.

Beoordeling van non-native speakers

De competentie Nederlands wordt bij alle studenten beoordeeld aan de hand van criteria voor Nederlands-als-moedertaal (NT1) en niet aan de hand van criteria voor NT2. Anders gezegd: de student die Nederlands als NT2 beheerst wordt op dezelfde manier beoordeeld als de student die Nederlands als moedertaal beheerst, terwijl voor de beoordeling van laatstgenoemde student het ERK beschikbaar is. De huidige beoordelingspraktijk die alle studenten op dit punt over één kam scheert, lijkt een gemiste kans, zowel voor de studenten als voor de opleiding. Hier lijkt in zekere zin sprake te zijn van het 'meten met twee maten' (namelijk Referentiekader Talen en ERK) binnen een opleiding die zich bij de aanvang en in haar visiedocumenten sterk heeft willen maken voor meertaligheid. In de praktijk lijkt er in de opleiding echter niet veel merkbaar van deze visie waardoor twee- of meertalige studenten die het Nederlands niet als moedertaal beheersen, niet echt tot hun recht kunnen komen. Er lijkt geen sprake te zijn van een echte valorisatie van meertaligheid. Is hier sprake van een contradictie in de geest van George Orwell: 'All languages are equal but some languages are more equal than others'? (Orwell, *Animal Farm*).

Aandacht voor meertaligheid en interculturele competentie

Een probleem dat lijkt op dat van de beoordeling van NT1 en NT2 studenten, speelt bij de beoordeling van studenten moderne vreemde talen. Een student Engels die deze taal als vreemde taal leert, zal het Engels hoogstwaarschijnlijk nooit leren spreken als een native speaker. Het is de vraag of het leren spreken als een native speaker het streven moet zijn. In de dagelijkse praktijk (en

waarschijnlijk ook in het beroepsleven) zal hij/zij vaker Engels met niet-Engelstaligen spreken dan met native speakers van het Engels. Engels fungeert als 'lingua franca' en wordt door een enorme diversiteit aan gebruikers wereldwijd als communicatietaal gebruikt, waardoor het streven naar een zo perfect mogelijk beheersen van de taal naar de achtergrond is verdwenen.

Veel lerarenopleiders talen meten de competentie van een T2-leerder met in het hoofd de competentie van de (ideale of geïdealiseerde) native speaker. Een T2-leerder gebruikt deze taal echter in de praktijk op een andere wijze dan een native speaker.⁹ Aandacht voor meertaligheid (als strategie) staat expliciet genoemd in de visie en het ontworpen curriculum van Inholland, maar is in de uitvoering naar de achtergrond verdwenen.

Motivatie

Motivatie om een taal te leren staat als didactisch principe genoemd in het ontworpen curriculum. Het gaat zowel om de rol van de toekomstig docent die zijn/haar leerlingen weet te motiveren voor het leren van talen, als om de motivatie van de student tijdens zijn/haar opleiding. Voor docent en voor student/leerling is het van belang te reflecteren op activiteiten die bijdragen aan de taalverwerving en het analyseren van de status van taal in de maatschappelijke context.

Om de lerarenopleiding met succes af te ronden, is motivatie erg belangrijk. Immers een groot deel van de taalverwerving kan niet plaatsvinden tijdens de opleidingsuren. Dit geldt zowel voor de versterking van de competenties in de schooltaal Nederlands, als voor de opbouw en versterking van de competenties in de gekozen vreemde taal.

5.1.2 Deelvraag 2

Hoe zijn de didactische principes van vakoverstijgend werken bij talenonderwijs vertaald naar de diverse onderwijsmodules van het curriculum van het leergebied Mens & Taal bij Inholland? (niveau van het ontworpen curriculum)

Deze vraag is onderzocht door de verkregen informatie uit de analyse van interne documenten te bestuderen. Eerst wordt ingegaan op de drie fasen van het vakoverstijgend werken binnen het leergebied. Vervolgens wordt ingezoomd op vijf aandachtspunten die van belang zijn bij de vertaalslag van algemene principes naar de tien vakoverstijgende onderwijsmodules.

⁹ Een native speaker zal bijvoorbeeld geen gebruik maken van 'code switching' (het overgaan van T1 op T2 en vice versa), terwijl een T2-gebruiker dat wel zal doen als hij/zij te maken heeft met een gesprekspartner die ongeveer hetzelfde profiel heeft.

Zoals hierboven is aangegeven, was er in de **eerste fase** van de opleiding (2006-2008) sprake van een *student- en taakgerichte communicatieve benadering* met aandacht voor meertaligheid (het leren van bijtalen). Voor zover de onderzoeker dat heeft kunnen nagaan, was er in deze periode geen sprake van een streng voorgeschreven, uniforme aanpak, maar eerder van een artistieke benadering, die van docent tot docent (en van module tot module) kon verschillen.

In **fase 2** (2009-2011) werd de student- en taakgerichte benadering losgelaten en kwamen de twee bijtalen te vervallen. Het ontworpen curriculum werd strakker vormgegeven en verschoof langzaam maar zeker in de richting van het *kennis-georiënteerde* leren.

Daar een docententeam (meestal twee personen) dat een vakoverstijgende onderwijsmodule gaf, meestal veel ruimte kreeg om de eigen visie en expertise in te zetten, was er ook in deze fase in de praktijk sprake van een artistieke benadering.

In **fase 3** (vanaf 2011) wordt het curriculum verder doorontwikkeld. In fase 2 was al begonnen met het maken van leerlijnen voor de tien vakoverstijgende onderwijsmodules. In fase 3 zijn er doorlopende leerlijnen uitgezet voor het opbouwen van de CAT-vaardigheden in de schooltaal Nederlands in de tien onderwijsmodules.

Op het niveau van het uitgevoerde curriculum geldt dat er steeds meer wordt gewerkt vanuit een pragmatische benadering waarbij binnen de beperkte tijd gekeken wordt naar wat praktisch haalbaar is binnen het kader van de gekozen leerdoelen.

Het doorontwikkelen van het curriculum kost veel tijd. Naarmate de opleiding groeit is er minder tijd voor samenwerken en doorontwikkelen. Toch is dit van belang bij een vakoverstijgende aanpak. In de periode 2006 tot nu moest bovendien rekening worden gehouden met nieuwe kaders en richtlijnen vanuit de overheid. Sinds 2008 spelen duidelijk meetbare resultaten ('opbrengstgericht werken') die gemeten dienen te worden met landelijk vastgestelde instrumenten een steeds belangrijkere rol bij de evaluatie van de opleidingen (en dus bij de (her)inrichting van de opleidingen).

In de tien onderwijsmodules van het leergebied (samen goed voor 25 erts van de 240 erts) staat ofwel de didactiek van een deelvaardigheid (10 erts) van taalverwerving centraal (met aandacht voor taalontwikkeling of taalverwantschap), ofwel de inhoud (met aandacht voor literatuur en cultuur). Vanuit deze vakoverstijgende onderwijsmodules wordt aandacht besteed aan de twee rollen van de docent-in-opleiding: die van taalleerder en van toekomstig docent.

Binnen deze tien onderwijsmodules is op de **eerste plaats** aandacht voor de ontwikkeling van de didactische vaardigheden van groot belang: studenten maken in een aantal leergebiedmodules materiaal voor hun medestudenten rondom een taalcompetentie (zoals schrijven) of rondom een

cultureel fenomeen (zoals film). Dit stelt studenten in staat om in hun rol van toekomstig docent te reflecteren op didactiek. In de eerste fase (2006-2008) van de opleiding konden studenten tegelijkertijd ook reflecteren op de didactiek waarmee zij in de rol van beginnend leerder van een bijtaal te maken kregen. De studenten Engels maakten bijvoorbeeld schrijfopdrachten op het niveau A2 of B1 voor hun medestudenten die een andere taal dan het Engels leerden. Na 2008 waren studenten niet meer verplicht om twee bijtalen te kiezen, zodat deze didactische ervaring als beginnend vreemdetallearder in belangrijke mate kwam te vervallen.

Op de **tweede plaats** wordt bij een aantal leergebiedmodules gewerkt aan de ontwikkeling van taaloverstijgende inhoud, op het gebied van bijvoorbeeld woordverwantschappen, literatuur, film en cultuur.

Op de **derde plaats** wordt in alle leergebiedmodules gewerkt aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid en de culturele 'awareness' door het lezen van vakliteratuur, literatuur en jeugdboeken. Er wordt naar gestreefd om niet alleen teksten in de schooltaal Nederlands aan te bieden, maar ook in de oorspronkelijke vreemde talen, hetgeen echter op praktische problemen stuit omdat de studenten deze talen soms niet goed beheersen.

Ten vierde is het samenwerken met studenten van dezelfde studietaal en met studenten van andere studietalen van belang, evenals het plannen en afstemmen met anderen. Deze punten vormden de basis bij het beslissen en het plannen van de leeractiviteiten in fase 1. In fase 2 en fase 3 is samenwerking nog steeds belangrijk.

Als vijfde aandachtspunt geldt de beheersing en verdere ontwikkeling van de moeder-, cq. schooltaal. Deze is van groot belang. De student ontwikkelt zijn/haar eigen academisch denk- en schrijfniveau en werkt tegelijkertijd aan de invulling van de rol als toekomstig docent waarin hij/zij de leerlingen helpt in het verder ontwikkelen van de schooltaal. Dit stelt de student in staat een bijdrage te leveren aan de discussie rondom het taalbeleid op school.

5.1.3 Deelvragen 3 en 4

Deelvraag 3: *Hoe voeren docenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland het vakoverstijgend werken in de praktijk uit en wat zijn hun ervaringen?* (niveau van het uitgevoerde curriculum)

Deelvraag 4: *Hoe ervaren en waarderen studenten binnen het leergebied Mens & Taal van Inholland in studiejaar 2012-2013 het vakoverstijgend werken?* (niveau van het ervaren curriculum)

Deze vragen zijn onderzocht in de focusgroep en de enquête. Hieronder worden de twee deelvragen beantwoord aan de hand van de volgende punten uit het uitgevoerde en ervaren curriculum: het belang van schooltaal Nederlands en moedertaal, de leerlijnen, de toepassing in de praktijk, het samenwerken, het vak Nederlands en een breed opgeleide docent.

Belang van schooltaal Nederlands en moedertaal

Het belang van de beheersing van de moeder-, cq schooltaal voor tweedetaalverwerving is groot voor de studenten. Sinds 2012-2013 wordt er via de modules van het leergebied explicieter en meer aandacht besteed aan de ontwikkeling van de CAT-vaardigheden van de studenten. Studenten hebben dit niet alleen nodig voor de verdere ontwikkeling van hun moeder-, c.q. schooltaal, maar dit bewustzijn helpt hen ook in hun rol als docent die leerlingen helpt bij de ontwikkeling van de schooltaal Nederlands.

Het profiel van de studenten die bij Inholland de lerarenopleiding volgen is zeer divers. Dat kan een student zijn die Nederlands als moedertaal spreekt en die vervolgens docent Nederlands wil worden. Het kan evengoed een student zijn voor wie Nederlands niet de moedertaal is en die toch docent Nederlands wil worden. Het kan ook om een student gaan voor wie Nederlands de moedertaal is en die docent Duits, Engels of Frans wil worden. Daarnaast melden zich native speakers van het Duits, Engels of Frans voor wie Nederlands een nieuw te leren taal is of native speakers van deze talen die het Nederlands als T2 op een behoorlijk niveau beheersen, die docent in hun moedertaal willen worden. Ook kan het een tweetalige student zijn voor wie het Nederlands een derde of vierde taal is.

Leerlijnen

Volgens de ondervraagde studenten en docenten komen diverse aspecten van taalverwerving in de tien opeenvolgende modules van het leergebied voldoende aan bod. Uit de respons blijkt echter dat er geen heldere leerlijn is. Ook ontbreekt inzage in welke theorie in welke module expliciet aan bod komt en hoe studenten geholpen kunnen worden om deze theorie te verwerken of in de praktijk toe te passen.

Toepassing in de praktijk

Aangezien er weinig scholen in de omgeving van Amsterdam zijn die vakoverstijgend werken of het onderwijs in leergebieden georganiseerd hebben, zijn er weinig tot geen stageplaatsen om ervaring op te doen en om vernieuwende producten of ideeën uit te testen in de praktijk. Een uitzondering hierop vormt de module 'Taaldorp', omdat dit vak als vakoverstijgend vreemdetalenproject sowieso op veel scholen uitgevoerd wordt. De aanpak van de lerarenopleiding Inholland is op de omliggende stagescholen nauwelijks tot niet bekend, ondanks het feit dat er behoorlijk wat stagescholen

samenwerken met Inholland. Vernieuwend opleiden en traditioneel stagelopen gaan moeilijk samen en is in elk geval niet productief.

Ofschoon een leergebied dat alle talen omvat in het Nederlandse voortgezet onderwijs nog niet voorkomt, is er een groeiend aantal scholen (onder andere in het mbo) waar innovatie en organisatie van de onderwijspraktijk in de richting van scenario 3 en 4 centraal staat.

Samenwerken

Docenten en studenten geven aan dat onderling samenwerken absoluut noodzakelijk is om deze opleiding met succes te doorlopen. De Veld Advies Raad adviseert de samenwerking sterk te stimuleren, omdat samenhang alleen maar gerealiseerd kan worden als er samenwerking is gecreëerd. Voor deeltijdstudenten is dat lastig, gezien de beperkte tijd dat ze samen met medestudenten colleges hebben. Voor voltijdstudenten is het lastig om de saamhorigheid als groep van talendocenten te doen groeien en tot het inzicht te komen dat de rollen van een taaldocent veel verder gaan dan het expert zijn in één bepaalde taal. Toch geven studenten aan dat ze het als sterk punt van de opleiding zien dat ze juist moeten samenwerken met collega's van andere talen. Ze voelen zich als talendocent ook nauw betrokken bij de samenwerking binnen Inholland. De meesten geven aan dat ze de meerwaarde van vakoverstijgend onderwijs wel zien, waarbij hogerejaars een hogere waardering uitspreken dan lagerejaars.

Het vak Nederlands

Docenten vragen zich af of het vak Nederlands beter tot zijn recht zou komen als het niet alleen een rol zou vervullen bij het leergebied talen, maar ook in een ander leergebied waarin een combinatie geboden wordt met zaakvakken. Docenten geven aan dat er meerdere opties zijn om naar vakoverstijgend onderwijs te kijken. Ze noemen met name het 'content and language integrated learning' (CLIL) en het tweetalig onderwijs.

Een breed opgeleide docent?

De docenten Mens & Taal vragen zich af of ze erin slagen een taaldocent breder op te leiden dan alleen voor het vak, als taalcoach bijvoorbeeld of als docent die richting kan geven aan taalbeleid in een school, omdat ze dit in de praktijk van de studenten niet (terug) zien. Er zijn ook geen metingen gedaan naar talendocenten die bij Inholland hun opleiding gedaan hebben of bij studenten van andere lerarenopleidingen, waardoor het lastig is om hier uitspraken over te doen.

De ervaringen die studenten binnen de opleiding zelf opdeden met het leren van meerdere talen nam af. Terwijl in fase 1 alles in werking werd gesteld om in de vakoverstijgende modules alle talen (Duits, Frans, Engels en Nederlands) te gebruiken, ging vanaf fase 2 het Nederlands de boventoon voeren. Er waren veel minder mogelijkheden voor de student om praktische ervaring op te doen met

het efficiënt leren van meerdere talen. De houding in fase 1: 'Ik word talendocent / taaldocent met een specialisatie in Duits', verandert na 2008 in: 'Ik word docent Duits en weet ook het een en ander over het leren van talen in het algemeen'.

Met bovenstaande hebben we de hoofdvraag van het onderzoek beantwoord: *Wat zijn de kenmerken van het ontworpen curriculum van de vakoverstijgende onderwijsmodules van het leergebied Mens & Taal van de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland, hoe worden deze onderwijsmodules in de praktijk uitgevoerd (uitgevoerde curriculum) en hoe worden ze door studenten en docenten gewaardeerd (ervaren curriculum)?*

Op Europees niveau zijn er richtlijnen en 'tools' ontwikkeld om tot afstemming te komen in de beschrijving van de taalniveaus, maar ook om tot een valorisatie te komen van de talen, van de leerder die een leven lang werkt aan het uitbouwen van zijn/haar eigen linguïstisch repertoire en van het fenomeen meertaligheid. Hogeschool Inholland heeft in een vroeg stadium een bijdrage willen leveren aan een vorm van beroepsonderwijs in de talen die aansluit bij het Europese perspectief. Zij liep daarbij sterk vooruit op de manier waarop in Nederland naar het taalonderwijs gekeken werd. Anno 2014 zit de lerarenopleiding Inholland met haar opzet om vanuit een leergebied talen te opereren eigenlijk tussen twee posities in. Met andere woorden: Het is een opleiding tussen visie en realiteit.

5.2 Aanbevelingen

5.2.1 Aanbevelingen met betrekking tot het ontworpen curriculum (deelvragen 1 en 2)

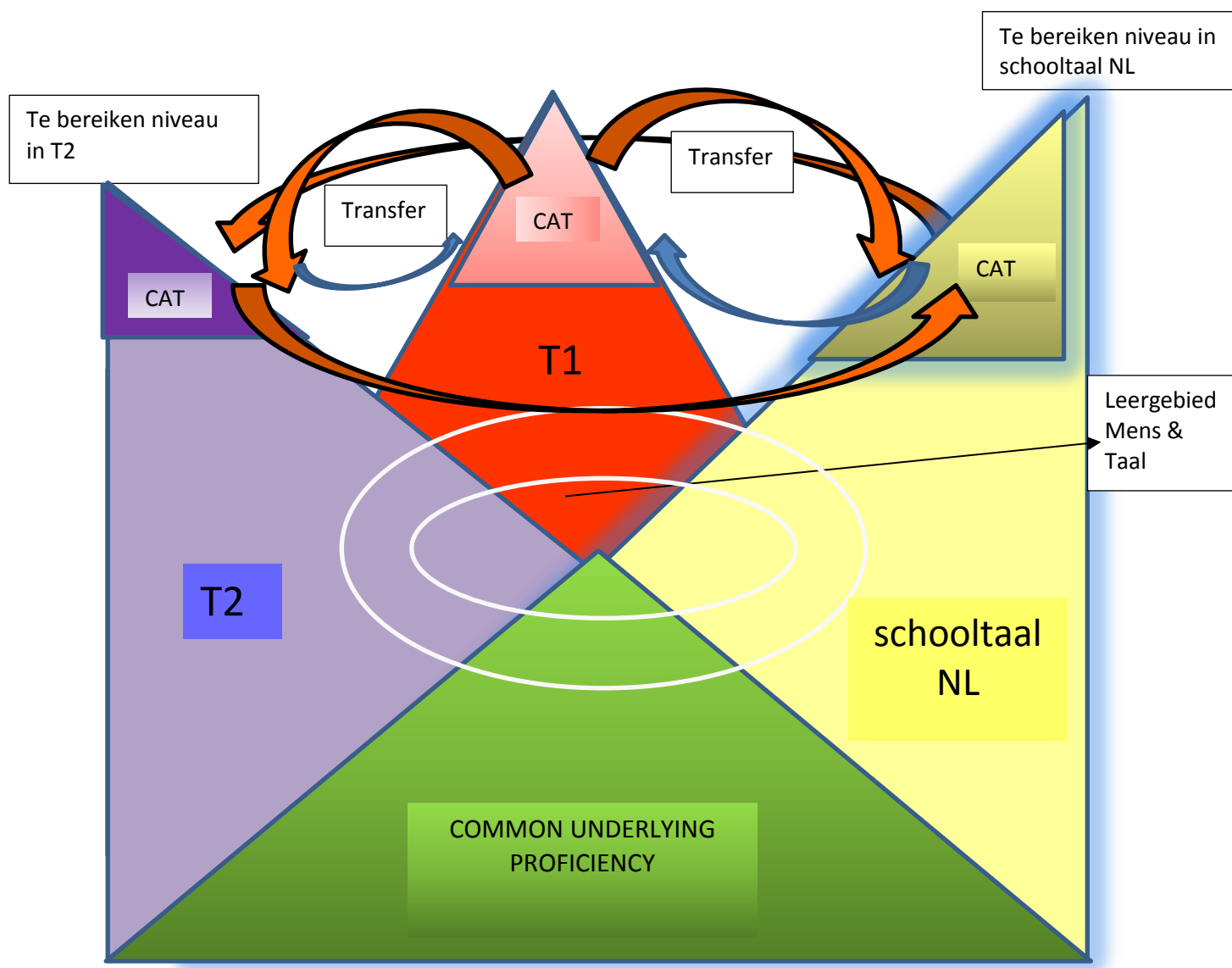
1. De schijf van vijf

Completeer de schijf van vijf met aspecten die ook op moedertaal- en schooltaalontwikkeling van toepassing zijn, zoals de aandacht voor de opbouw en transfer van DAT- en CAT-vaardigheden, pragmatiek en taalbeschouwing. In het interview met de onderzoeker onderschrijft Westhoff de toevoeging van deze onderdelen, maar hij geeft ook aan dat hij persoonlijk meer heil ziet in de rol van Nederlands als ondersteuning bij zaakvakken.

Daarnaast moet er expliciete aandacht zijn voor meertaligheid en de transfer van kennis, vaardigheden en strategieën uit al eerder verworven talen bij het leren van een nieuwe taal.

Méér aandacht voor leerstrategieën en correctieve feedback.

In plaats van de 'schijf' kan aandacht gegeven worden aan een ander model voor een 'voedzaam dieet', namelijk een dieet waarvan de voedzame ingrediënten afhankelijk van het profiel van de leerder (ééntalig, tweetalig, meertalig, etc.) in porties van variabele grootte wordt aangeboden en waarbij aandacht is voor 'cross-linguistic transfer' van CAT-vaardigheden: van T1 naar T2 e/o schooltaal Nederlands en vice versa. Visueel kan dit - met gebruikmaking van het CUP-model van Cummins - als volgt weergegeven worden.



Figuur 15: Uitbreiding op het CUP-model van Cummins

Toelichting op deze illustratie: het Nederlands speelt in de lerarenopleiding een dominante rol als instructietaal (schooltaal) en staat daarom in deze illustratie op de voorgrond. Voor een aantal studenten valt de schooltaal Nederlands samen met de T1. In de figuur is er echter voor gekozen om een andere situatie te verbeelden, namelijk die van een anderstalige student (bijv. Portugeestalig) die in Nederland Engels komt studeren bij Inholland. Op het tweede plan staat daarom T2, de taal die

de student heeft gekozen en waarin hij/zij docent wil worden. Op de achtergrond staat een eventuele derde taal of volgende taal (niet afgebeeld): een andere vreemde taal of een dialect. Er vindt voortdurend transfer plaats tussen de diverse talen, zoals in dit model inzichtelijk is gemaakt. Het leergebied Mens & Taal leent zich uitstekend om de diverse processen bij taalverwerving en taalontwikkeling (zoals 'transfer') inzichtelijk te maken en te analyseren hoe vanuit een plurilinguïstische houding (een visie die ervan uit gaat dat alle taalkennis en -ervaring bijdraagt aan het functioneren in een nieuw te leren taal) het leren van talen bevorderd kan worden.

2. De ontwikkeling van CAT

Voortdurende aandacht voor de verdere ontwikkeling van de CAT-vaardigheden van de student, niet alleen bij de tien opeenvolgende vakoverstijgende modules, maar ook bij de algemene vakken als pedagogiek en bij het gekozen vak (de studietaal). Daarbij zou in kaart gebracht moeten worden welke CAT-vaardigheden bij de diverse studieonderdelen en bij welk vak (T1 of T2) aan bod komen, waarbij er expliciete aandacht moet zijn voor transfer van kennis, vaardigheden en strategieën vanuit andere talen. De vraag is hoe de cross-linguistic transfer van CAT in een moedertaal (anders dan het Nederlands) naar het Nederlands en ook naar het Duits, Frans of Engels in de opleiding bevorderd kan worden.

3. Aandacht voor moedertaalverwerving en –ontwikkeling, schooltaal en tweedetaalverwerving

Er moet voor alle talenstudenten aandacht zijn voor moedertaalverwerving en –ontwikkeling, de ontwikkeling van de schooltaal en de tweedetaalverwerving. De moedertaalontwikkeling, de verwerving of ontwikkeling van de schooltaal Nederlands en de vreemdetaalverwerving liggen immers in elkaars verlengde, maar spelen (in de meeste gevallen) op een ander niveau.

4. Bijzondere aandacht voor schrijfvaardigheid

Binnen het curriculum van een lerarenopleiding moet ruim aandacht besteed worden aan de verdere ontwikkeling van de schooltaal Nederlands en de versterking van CAT-vaardigheden bij studenten, niet alleen met het oog op het afleveren van taalproductie in het Nederlands op het vereiste niveau, maar ook met het oog op de transfer vanuit het Nederlands naar andere talen en vice versa.

5. Aandacht voor meertaligheid en interculturele competentie

Als de student wordt gezien als iemand die 'multicompetent' is in talen en als de lerarenopleiding juist de meertalige competentie van de student wil valoriseren (zoals bij de start van de opleiding expliciet de doelstelling was), dan vraagt dit wellicht om een ander type docent, een ander soort begeleiding en beoordeling (evaluatie) in de opleiding. Het belang van de puurheid van de taal (het spreken als een 'native speaker') is minder van belang, terwijl het belang van de interculturele

competentie en de pragmatiek juist toeneemt. Op consistente en expliciete wijze aandacht besteden aan de meertalige en interculturele competentie is een 'must' voor de vakoverstijgende leergebiedmodules.

Hernieuwde aandacht voor meertaligheid en de didactiek van meertaligheid in het curriculum is gewenst. Voeg aan de zelfevaluatie-tool voor talendocenten-in-opleiding 'EPOSTL' een aantal indicatoren van het FREPA toe, zodat de meertalige en interculturele competentie een duidelijkere plaats krijgen binnen de zelf-evaluatie. Zoals lector De Graaff aangeeft in zijn lectorale rede *TalenTalent* (2014), is het van belang een leeromgeving te creëren waarin de talige en culturele verscheidenheid van de leerlingen en van het onderwijs benut worden om zo de ontwikkeling van het Nederlands, van de vreemde talen en van het intercultureel besef te versterken (de Graaff, 2014, p. 27). Hij constateert dat in Nederland bij het schoolvak Nederlands maar ook bij het vreemdetalenonderwijs vaak sprake is van een enkelvoudige benadering, waarbij geen of nauwelijks relaties worden gelegd met andere talen of met de thuistalen van de leerlingen. Bij de uitgangspunten van de 'Pluralistic Approaches to Languages and Cultures' (meervoudige benaderingen van talen en culturen) zijn juist de verscheidenheid en de onderlinge relaties tussen talen van belang. Het docententeam Mens & Taal kan een selectie maken van descriptoren die relevant zijn voor het leergebied vanuit deze 'pluralistic approach'.

Er zou niet alleen volstaan moeten worden met het toevoegen van een aantal van de FREPA-indicatoren aan de zelfevaluatie-tool, maar deze indicatoren zouden ook toegevoegd moeten worden aan de diverse vakoverstijgende leergebiedmodules. Een voorbeeld van zo'n vaardighedendescrptor is: *De student kan eerder opgedane kennis en vaardigheden in een vreemde taal inzetten bij luistervaardigheid of spreekvaardigheid in een volgende vreemde taal.* De eerder opgedane kennis en vaardigheden zouden ook kennis en vaardigheden vanuit T2 of T3 kunnen zijn (Kursiša en Neuner, 2006).

6. Aandacht voor 'cross linguistic transfer'

Het is wenselijk dat elke lerarenopleider in talen expliciet en nadrukkelijk aandacht besteedt aan 'cross linguistic transfer'; dit betreft niet alleen de transfer van kennis van vocabulaire, grammatica en structuren, maar ook transfer van leerstrategieën. Dus alles wat je als leerder eerder hebt geleerd, ga je inzetten om een volgende taal efficiënter te leren, om de verschillen en de gemeenschappelijke elementen te herkennen.

7. Aandacht voor vakoverstijgend talenonderwijs in de praktijk

Geef de studenten van Inholland de mogelijkheid om praktijkervaring op te doen in scholen voor het vo en mbo waar gewerkt wordt vanuit een vakoverstijgende benadering. Idealiter zouden de vakoverstijgende producten / materialen die de studenten bij de leergebiedmodules maken, door

hen uitgetoetst moeten worden in een praktijksetting op de stageschool. Het is dus aan te bevelen om opnieuw op zoek te gaan naar mogelijkheden in stagescholen om deze werkwijze uit te proberen.

8. Herontwerp

Het curriculum is niet eerder bekeken op relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit en zou op deze wijze geëvalueerd mogen worden bij overweging van een herontwerp.

5.2.2 Aanbevelingen met betrekking tot het uitgevoerde en ervaren curriculum (deelvragen 3 en 4)

1. Leerlijnen

De begrippen ‘vakoverstijgend werken’ en ‘leergebied’ moeten duidelijker omschreven worden en voorzien worden van voorbeelden uit de praktijk of voorbeelden die studenten vanuit de verschillende talen zelf maken in de onderwijsmodules van het leergebied. Het is raadzaam om in de opeenvolgende modules van het leergebied regelmatig samen met de studenten terug te kijken en vooruit te kijken, zodat de verbanden inzichtelijker worden en in een eerdere fase van de opleiding een vertaling kan optreden van de theorie naar de praktijk.

2. Toepassing in de praktijk

Om het welslagen van deze opleiding en de toekomst te borgen, moet opnieuw en met grote prioriteit contact gezocht worden met stagescholen die geïnteresseerd zijn in dit concept en bereid zijn om zelf actief te participeren in een vakoverstijgende aanpak van talen, zodat studenten in de praktijk kunnen ervaren hoe deze aanpak werkt. De ervaring is essentieel voor hun vorming als vakexpert, als taaldocent en als taalcoach. Verder moet er meer landelijke en ook regionale aandacht gegeven worden aan de Inholland-aanpak voor het leergebied talen. Duidelijk gemaakt moet worden waaruit het concept bestaat, wat de inhoud kenschetst en wat voor mogelijkheden dit biedt in de praktijk van het voortgezet onderwijs en het mbo. Het concept moet verrijkt worden met resultaten en inzichten uit wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek dat gevoed wordt door het lectoraat talen en taalverwerving en vervolgens uitgedragen wordt, zodat er meer positieve aandacht komt voor talen leren vanuit een breder perspectief.

3. Samenwerken

Ook docenten ervaren het vakoverstijgend samenwerken met de talensecties als een bijzondere meerwaarde. Ze onderstrepen het belang ervan, want het vergroot het begrip voor andere talen en het begrip over taalverwerving en het bevordert een open houding naar andere talen. Toch zien

docenten ook bezwaren, zoals het ontbreken van voldoende ontwikkeltijd, terwijl er wel steeds doorontwikkeld wordt naar aanleiding van landelijke ontwikkelingen en interne evaluaties. Het doorontwikkelen wordt ervaren als boeiend, spannend maar ook als tijdrovend. Het team van docenten kent op drie personen na een sterke wisseling in de bezetting. Aangezien de uitvoerende docenten tevens ontwikkelaars zijn van de modules van het leergebied, moet de expertise voor een deel telkens opnieuw opgebouwd worden. Hierdoor gaat kostbare expertise en tijd verloren. Het vakoverstijgend werken vraagt dus om een grotere investering in samenwerking, opbouw en overdracht van expertise en om het veiligstellen van de continuïteit binnen het team.

Voortgaan op de ingeslagen weg van een vernieuwend onderwijsconcept vraagt om geduld én om een team dat duurzaam is en in individuele en gezamenlijke kennisontwikkeling investeert. Om dat te realiseren, is het continu doorontwikkelen van de inhoud (van het curriculum) van groot belang. Om dat optimaal te kunnen doen, is het belangrijk dat het docententeam ondersteund en gefaciliteerd wordt en kan investeren in kennis, expertise en de samenwerking met collega's (binnen en buiten Inholland), zodat deze expertise langer behouden blijft. Te sterke wisselingen van het team komen de groei en de doorontwikkeling van de leergebiedmodules niet ten goede.

4. Het vak Nederlands

Er wordt al langer over expliciete aandacht voor taalbeleid gesproken. In het verleden is een training taalbeleid ontwikkeld waarin studenten Mens & Taal aan studenten van andere leergebieden uitleg gaven over de rol van taal binnen hun vak. Dit soort initiatieven zijn waardevol. Aandacht voor taalgericht vakonderwijs met het oog op het mbo en het vmbo is eveneens een onderdeel dat opnieuw aandacht verdient. Het vak Nederlands zou behalve aan het leergebied talen ook gekoppeld moeten worden aan zaakvakken, zowel in de praktijk als in de opleiding, zodat hier expertise wordt opgebouwd in de diverse rollen voor een docent Nederlands.

5. Een breed opgeleide docent ?

Het zou een goed idee zijn om onder oud-studenten van 'Mens & Taal' van Inholland een onderzoek af te nemen naar de toegevoegde waarde van een brede lerarenopleiding en deze gegevens af te zetten tegen die van een referentiegroep van studenten die niet op basis van dit concept werd opgeleid.

5.3 Kritische reflectie op het onderzoek

Het beschrijven en evalueren van de modules die onder de noemer van het 'leergebied' vallen, is een complexe taak. Er zijn namelijk veel factoren die bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs en het leerrendement van studenten en dus niet alleen factoren die hun wortels hebben in het leergebied

zelf. Anders gezegd: het leergebied en het vakgebied (Nederlands, Engels, Duits of Frans) vormen in de lerarenopleiding één geheel. De werking van één deel beschrijven met de vier kwaliteitscriteria van Nieveen, zoals we in dit onderzoek hebben geprobeerd, is lastig als het andere, vakspecifieke deel onbeschreven blijft. Het kan immers goed zo zijn dat het leergebied beter werkt voor studenten Frans dan voor studenten Engels of Nederlands. Dat is in dit onderzoek niet onderzocht.

De onderzoeker zag zich gedurende het onderzoek geconfronteerd met de ambitie om het curriculum op transparante wijze te beschrijven aan de hand van de kwaliteitscriteria van Nieveen. Dit bleek een lastige opgave, omdat grote delen van met name het uitgevoerde en ervaren curriculum tijdens bepaalde fases niet onderzocht konden worden. Het uitgevoerde en ervaren curriculum van fase 1 kon niet goed onderzocht worden, omdat de onderzoeker met name moest terugvallen op documenten. Dit geldt ook voor het uitgevoerde en ervaren curriculum van fase 2. Over het uitgevoerde en ervaren curriculum van fase 3 kon de onderzoeker informatie verkrijgen, door het uitvoeren van een enquête en de focusgroep. Achteraf gezien had zij dit misschien moeten aanvullen met individuele interviews van docenten en studenten, lesobservaties of onderzoek naar de leerresultaten. Dat had inzicht gegeven over de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit. De drie niveaus van het curriculum zijn maar ten dele zichtbaar geworden en konden dus maar ten dele onderzocht worden. Een volledig antwoord op de vraag of het curriculum van Mens & Taal consistent, relevant, bruikbaar en effectief is, kan dus nog niet gegeven worden.

De onderzoeker heeft tijdens het onderzoek jammer genoeg geen gebruik kunnen maken van eerder onderzoek naar het curriculum van het leergebied Mens & Taal: het curriculum is namelijk niet eerder bekeken op relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit.

Wat dit leergebied bijzonder maakt, is dat er in 2006 spontaan gestart is met een leergebied talen, terwijl er nog nauwelijks expertise voorhanden was met betrekking tot het opleiden van talendocenten in een leergebied. Gaandeweg is er met een team van zeer bevlogen en gemotiveerde docentopleiders en diverse experts een visie ontwikkeld die duidelijk maakt wat de waarde kan zijn van het gedeeltelijk samen opleiden van talendocenten, terwijl in de schoolse praktijk nog nauwelijks op deze wijze gewerkt werd. Dat vraagt om een andere attitude. Het openbreken van het bestaande talenonderwijs - aangeduid als 'ontschotten' - lijkt een bijna onmogelijke opdracht. Bij het bestuderen van de beleidsstukken en het voeren van gesprekken met collega's werd het voor de onderzoeker duidelijk dat de aanpak bij de start nog veel innovatiever was dan gedacht, omdat het hele curriculum voor het leergebied georganiseerd was als een scenario 3. Als je als lerarenopleiding vernieuwend wilt zijn, dan was hier het prototype geboren! Na twee jaar zette het management deze innovatie stop en moest naar een andere samenhang en aanpak gezocht worden. Dit had tot gevolg dat het leergebied 'Mens & Taal' uiteindelijk ingeperkt werd tot tien vakoverstijgende

onderwijsmodules die op hun beurt leerstof- en docentgestuurd aangeboden worden. We kunnen ons afvragen in hoeverre de lerarenopleiding dan nog werkelijk innovatief is.

Het afbakenen van de theorie en het schrijven van het theoretisch kader heeft veel tijd in beslag genomen. Dit heeft enerzijds met het onderwerp te maken: taalverwerving is een boeiend en zeer breed onderwerp. Daar de samenhang tussen de talen in het leergebied Mens & Taal centraal staat, heeft de onderzoeker zich gericht op literatuur over taalverwerving. De didactiek die je toepast bij één taal zet je ook in bij een tweede of derde taal en kun je vakoverstijgend benaderen. Het zou interessant zijn om ook op het gebied van taaldidactiek een verdiepingsslag te maken met recente literatuur als aanvulling of nuancering van de voorstellen van de bekende didactici als Bonset, Staatsen en Kwakernaak.

De lector taaldidactiek, Rick de Graaff, is niet direct betrokken bij dit onderzoek; hij is wel door de onderzoeker geraadpleegd bij het vaststellen van de hoofdvraag en de deelvragen, bij de opzet van het theoretisch kader en bij het geven van feedback voor het hoofdstuk met resultaten. Hij is echter niet geïnterviewd als expert over taalverwerving en vakoverstijgend onderwijs. De onderzoeker was al met het onderzoek bezig toen de lector in dienst trad. Daar het een beschrijvend onderzoek betrof over wat vooraf ging, zag de onderzoeker niet meteen de meerwaarde. Daar de tijd beperkt was, heeft onderzoeker ervoor gekozen geen interview met de lector af te nemen. Achteraf gezien had raadpleging van deze expert waardevol kunnen zijn.

De documentanalyse leverde veel informatie op over de stappen in het alsmaar doorgaande en gecompliceerde proces van de curriculumontwikkeling. Dat het proces alsmaar doorgaat, is positief omdat er steeds bijgesteld wordt aan de hand van vernieuwde criteria of richtlijnen van binnen en buiten de opleiding. Het gevolg van dit proces is dat als op één draad iets gewijzigd wordt, ook andere draden gewijzigd moeten worden om het web in evenwicht te houden, zoals het spinnenweb van van den Akker (2010) inzichtelijk maakt.

De complexiteit van het onderwerp was een andere verklaring voor het feit dat het onderzoek veel tijd heeft gevraagd. Van de drie leidende leervragen van de Tyler (1949) rationale is in dit onderzoek alleen de eerste vraag (leerdoelen, uitgangspunten, start, keerpunten) geanalyseerd. De overige twee (leeractiviteiten/leerervaringen en organisatie daarvan door lerarenopleiders) zijn niet onderzocht. De drie leervragen moeten echter gezien worden als onlosmakelijk met elkaar verbonden, als men gedegen uitspraken wil doen over het ontworpen, het uitgevoerde en het ervaren curriculum. De onderzoeker zag pas aan het einde van het onderzoek hoe complex het onderwerp van onderzoek is en waarom het zo complex is.

De studentenenquête gaf de onderzoeker interessante informatie, maar zou nog meer betekenis gegeven hebben als door de onderzoeker op sommige aspecten doorgevraagd zou zijn, zoals bij de opmerking van studenten uit jaar 4 dat vakoverstijgend werken leuk is maar dat het niet aansluit bij de praktijk. Het zou interessant zijn om te weten wat de studenten dan leuk vinden en waarom ze vinden dat het vakoverstijgende werken niet aansluit bij de praktijk. Hoewel de enquête anoniem was, had de onderzoeker na een eerste inventarisatie van de antwoorden een halfgestructureerd interview kunnen plannen met een groep van drie of vier studenten per leerjaar. De onderzoeker heeft de kans niet benut om de studenten iets persoonlijks toe te laten voegen als afsluiting van de enquête.

Een andere optie zou zijn geweest om een enquête of interview af te nemen bij afgestudeerde studenten die werkzaam zijn op diverse scholen en evalueren hoe zij terugkijken op hun opleiding en hoe zij hun expertise inzetten als vakdocent, als taalcoach en als taaldocent die breder opgeleid is en kan participeren in taalbeleid op school. Verder zou het interessant zijn studenten die hun studie afgerond hebben, te bevragen of en zo ja hoe, het werken in leergebieden tijdens de opleiding, hun denken en handelen als docent beïnvloed heeft. Een andere optie is om afgestudeerde docenten van Inholland te vergelijken met afgestudeerde docenten van andere tweedegraadsopleidingen.

Het gesprek met de focusgroep was een verrijkende ervaring. Of deze setting de deelnemers genoeg veiligheid bood, is een vraag die moeilijk te beantwoorden is. Het zou namelijk zo kunnen zijn dat de deelnemers aan dit groepsinterview juist opener waren geweest in een omgeving met onbekenden en in afwezigheid van de onderzoeker (die ook hun collega is).

De groep docenten was homogeen in die zin dat alle docentopleiders een Westeuropese achtergrond hebben en allen - op één na - Nederlands als moedertaal hebben. De meertaligheid van de lerarenopleiders zelf is dus beperkt tot het beheersen van de studietaal en enkele andere voornamelijk Europese talen. Als nadeel van het homogene karakter van de groep docenten moet genoemd worden dat er mogelijk minder discussie ontstaat, omdat er minder sterk afwijkende meningen zijn. Hoe sterk een andere belangrijke component als de interculturele competentie binnen deze groep opleiders is, is door de onderzoeker niet gemeten.

De onderzoeker was als observator aanwezig bij het groepsinterview en zag de dynamiek en de bevlogenheid die in het team 'Mens & Taal' aanwezig is. Collega's gingen in de loop van de sessie steeds meer op elkaar reageren, hetgeen de inhoudelijke discussie rondom vakoverstijgend werken in de leergebieden op een interessant niveau bracht.

De onderzoeker was getroffen door de openheid waarmee in de focusgroep met elkaar gesproken werd. De collega's gaven na afloop zelf aan dat ze het een prettige manier vonden om zo open met elkaar in gesprek te gaan en het onderwerp vanaf enige afstand te bekijken. Het zou interessant zijn om dit type gesprekken in de toekomst voort te zetten en daarbij na te denken over de definiëring

van het profiel van een lerarenopleider binnen Inholland: waaraan moet een docent voldoen om goed te kunnen functioneren in de modules van het leergebied? Docenten uit het huidige team zouden elkaar kunnen bevragen of er onder hen collega's zijn die een voorbeeld zijn voor de inzet van meertaligheid of intercultureel leren in het leergebied. Op basis van de kennis die al in huis is, kan een profiel opgesteld worden zodat het profiel preciezer beschreven kan worden. Dat heeft dan weer voordeel bij het werven van nieuwe collega's in het team.

Aanvullende aanbevelingen

De onderzoeker sluit dit onderzoek af met een aantal aanbevelingen die niet met de vraagstelling van dit onderzoek te maken hebben, maar wel met de thematiek.

1. Beoordeling van non-native speakers

Bij de beoordeling van bijvoorbeeld praktijkonderzoek kan afgezien worden van een expliciete vermelding van 3F of 4F, terwijl er wel een redelijke kwaliteit van het onderzoeksverslag geëist wordt; daarbij gaat de docent bij verslagen van anderstaligen soepeler om met bepaalde tekortkomingen op formulerings- en verzorgingsniveau. Nu wordt er van alle studenten 4F geëist, terwijl vanuit pragmatisch niveau 3F realistischer lijkt.

Een ander idee is om het ERK te gebruiken voor de beoordeling van de talige dimensie van het praktijkonderzoek. Dit idee is onlangs door de onderzoeker voorgelegd aan lector Rick de Graaff die dit onderschrijft en zich afvraagt of je dan als opleiding wel op alle onderdelen C1 mag eisen of dat het wellicht voldoende en realistischer is om een B2-niveau te eisen, op voorwaarde dat de student in de moedertaal (en dus de vaktaal) aanwijsbaar op C1/4F zit. Een lastig geval blijft dan evenwel de beoordeling van de student voor wie Nederlands niet de moedertaal is, maar die wel een Nederlandstalige vooropleiding genoten heeft. Mogelijk heeft hij/zij nog niet het 3F niveau bij aanvang van de opleiding en is het lastig of onmogelijk het niveau 4F+ (beroepsgericht) te behalen aan het einde van de bacheloropleiding. De Graaff geeft aan dat die eis er ligt voor iedere in Nederland opgeleide docent, ongeacht zijn/haar thuistaalsituatie en dat als er een extra inspanning van student en opleiding voor nodig is, dat dan ook echt moet.

Een positief initiatief in de praktijk van Inholland is dat het vakdidactisch meesterstuk uit jaar 4 (invoering 2015-2016) geschreven en uitgevoerd mag worden in de taal van de studie. Lector De Graaff is voorstander van deze ontwikkeling. Dat betekent dat de studenten Duits, Engels en Frans in de nabije toekomst dit product in de doeltaal mogen schrijven en de native speakers dus automatisch in hun moedertaal. Het zou volgens hem goed zijn om vervolgens het talige niveau van dit meesterstuk te beoordelen aan de hand van de criteria van het ERK (niveau C1).

In het verlengde van aandacht voor tekstcompetentie, die er sinds 2012 is in de vorm van een module tekstcompetentie, is aandacht voor leerstrategieën onmisbaar. Docenten moeten dus niet

alleen in staat zijn zelf goed te communiceren en hun schooltaal op niveau hebben, maar zij moeten ook leerlingen verder kunnen helpen bij het aanleren van strategieën en ze moeten gepaste feedback op de taalvaardigheid van leerlingen kunnen geven. De module tekstcompetentie zou uitstekend passen binnen de vakoverstijgende modules van **alle** leergebieden, niet alleen die van Mens & Taal.

2. Profiel van de lerarenopleider

De 'pluralistic approach' competentie zou niet alleen gevraagd moeten worden van de studenten, maar ook van de lerarenopleiders talen bij Inholland. Het profiel van de lerarenopleider moet aangevuld worden met deze interculturele competentie en meer georiënteerd zijn op meertaligheid. De docenten zouden hun zoektocht naar meertalige universiteiten of hogescholen die eenzelfde vernieuwende aanpak voorstaan, kunnen uitbreiden. Te denken valt aan de reeds ingezette koers naar contacten in een internationaal georiënteerde stad als Straatsburg en het tweetalige Freiburg (Duitsland), maar er kan ook gedacht worden aan instellingen voor hoger onderwijs in het meertalige Zwitserland en het meertalige Luxemburg. Aan de Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 verschenen in 2012 de 'actes de colloque'¹⁰ naar aanleiding van een seminar over de opleiding van toekomstige talenleraren. Zij zetten in op een bredere vorming van een talendocent. De talendocent is niet alleen expert in één taal, maar hij/zij is meer en meer gespecialiseerd in talenonderwijs. Of in de woorden van Margarida Cambra Giné (Langevin 2014, p. 20)¹¹: *"On ne peut plus être seulement expert de la langue que l'on enseigne, il faut avoir une perspective plus large de l'enseignement des langues."*. Een tweede aandachtspunt betreft de noodzaak van het lezen van auteurs als Appel en Vermeer (2008), Hajer en Meestringa (2009), Nodari (2009) en Neuner (2009) door alle talenopleiders, ongeacht hun specialisatie. Delen ervan zou verplichte theorie moeten zijn voor taaldocenten-in-opleiding.

3. Motivatie

Maak een 'proficiency & behoeften profiel' (waarvan in § 2.1.1.2 een voorbeeld wordt gegeven) van elke student bij aanvang van de opleiding en breng in kaart welk niveau van de gekozen studietaal en de schooltaal de student bij de beschreven descriptoren heeft en welk niveau gewenst is, aan het einde van de opleiding. Zo kan een programma 'op maat' uitkomst bieden en een duidelijker overzicht geven van wat de student tijdens de opleidingsuren kan doen en wat hij/zij daarbuiten moet doen. Deze duidelijkheid kan een positief effect hebben op de motivatie.

¹⁰ Te raadplegen via de site van Paris 3: www.univ.-paris3.fr/actes-du-colloque-ficel-diltec-octobre-2012-189609.kjsp

¹¹ Margarida Cambra Giné is hoogleraar emeritus aan de universiteit van Barcelona. Zij publiceerde diverse boeken over het opleiden van talendocenten in Frankrijk en in Spanje.

4. Entree-toets voor schooltaal Nederlands en moedertaal

Het is raadzaam om bij eerstejaars studenten entree-toetsen af te nemen, zowel voor de vreemde (studie)taal als voor de beheersing van de schriftelijke taalvaardigheid in schooltaal Nederlands. Op basis van een entreetoets voor de gekozen taal (Nederlands, Engels, Duits of Frans) en een toets voor schriftelijk Nederlands, kan een 'behoefte- en bekwaamheids' profiel voor de individuele student opgesteld worden dat de basis wordt voor een leertraject 'op maat'. Als blijkt dat de student het basisniveau voor schrijfvaardigheid Nederlands niet heeft, dan volgt er een 'inspanningsverplichting', waarbij hij/zij een extra traject volgt met ondersteuning. Een ander idee is om deze studenten met een onvoldoende beheersing van de schooltaal Nederlands een extra voorbereidend jaar aan te bieden waarin gewerkt wordt aan de CAT-vaardigheden op hbo-niveau in het Nederlands.

Gebruikte bronnen

Documenten die beschikbaar zijn op internet zijn voor het laatst geverifieerd op 5 oktober 2014 tenzij anders vermeld.

STUDIES EN ARTIKELEN

Adrighem, I. van (2013). *Op weg naar de actualisering van de visie van het leergebied Mens & Taal*.

Interne notitie Hogeschool Inholland.

Akker, J. van den (2010). 'Curriculum Design Research', in: T. Plomp & N. Nieveen (eds.), *An*

Introduction to Educational Design Research. Enschede: SLO, p. 37-53.

Appel, R. en A. Vermeer (2004). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs* (2e druk). Bussum: Coutinho.

Appel, R. , A. Baker, K. Hengeveld, F. Kuiken en P. Muysken (red.) (2002). *Taal en taalwetenschap*.: Oxford etc.: Blackwell.

Baker, A.E., J. Don en K. Hengeveld (2013). *Taal en taalwetenschap* (2e editie). Hoboken, NJ : Wiley Blackwell.

Bandura, A. (2001). 'Social cognitive theory: An agentic perspective', in: *Annual Review of Psychology*, 52, p. 1-26.

Béacco, J-C, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier en J. Panthier (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/GuideEPI2010_EN.pdf

Beek, W. van, M. Verhallen en M. Blankman (2012, 2e druk). *Taal, een zaak van alle vakken: geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.

Bohenn, E., F. Jansen, C. Kuijpers, R. Thijssen, I. Schot en W. Stockmann (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. Den Bosch: CINOP.

Bonset, E.H., H. de Vries en E. Alladin (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO.

Bonset, H., M. de Boer en T. Ekens (2010). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.

Bransford, D.B. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. Den Haag: Mouton.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007). *Framework of Reference of Pluralistic Approaches*. Strasbourg.
- Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. (Working Papers on Bilingualism, No. 9). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1978). 'Educational implications of mother tongue maintenance for minority language groups', in: *Canadian Modern Language Review*, 34, p. 395-416.
- Cummins, J. (1979). 'Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters', in: *Working Papers on Bilingualism*, 19, p. 121-129.
- Cummins, J. (1981). 'The role of primary language development in promoting educational success for language minority students.', in: California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). 'BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction', in: J. Cummins en N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, vol. 2: Literacy. New York: Springer Science/Business Media LLC, p. 487-499.
- Cummins, J. (2013). 'Interdependence Hypothesis', in: P. Robinson (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Abingdon/New York: Routledge, p. 336-338.
- Denzin, N.K. (1988). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Prentice-Hall (3rd edition).
- Dulay, H. en M. Burt (1974). 'Natural sequences in child second language acquisition', in: *Language learning*, 24/1, p. 37-53.
- Eisner, E.W. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMillan.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Graaff, R. de (sd). *De taalfactor in het onderwijs*.
- Graaff, R. de (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Graaff, R. de (2014). *Talen Talent*, lectorale rede 25-6-2014, Inholland.
- Hajer, M. (2008). 'Taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek', in: *Vonk*, jg. 38, no. 1, p. 11-27.
- Hajer, M. en T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

- HBO-Raad (2013). Kennisbasis Docent Duits bachelor, Docent Engels bachelor, Docent Frans bachelor, Docent Nederlands bachelor.
- Hogeschool Inholland (2009). *Managementreview*. Amstelveen.
- Inspectie van het Onderwijs (2009), *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over het jaar 2007-2008*. Onder eindredactie van S.A. Roeters. Utrecht.
- Krashen, S.D. (1981). 'The 'Fundamental Pedagogical Principle' in second language teaching', in: *Studia Linguistica*, 35/1, p. 50-70.
- Krashen, S.D. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- Kuiken, F. (2006). Focus on Form als alternatief voor grammatica-onderwijs. In B. Bossers (red.) *Vakwerk 3. Achtergronden van de Nt2-lesspraktijk*. Lezingen Nt2-conferentie Hoeven 2006. (p.81-94). Amsterdam: BV Nt2.
- Kursiša, A., en G. Neuner (2006). *Deutsch ist easy!: Deutsch nach Englisch" für den Anfangsunterricht. Deutsch als Fremdsprache / Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen mit Audio-CD Taschenbuch*. Ismaning: Hueber.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Langevin S. (2014). 'L'enseignant de langues est un éducateur des langues', in: *Le français dans le monde*, no. 395, septembre-octobre, p. 20-21.
- Leergebied Mens & Taal Inholland (periode 2006-2014). *Macroroosters*. Amsterdam: Hogeschool Inholland (intern document).
- Leergebied Mens & Taal Inholland (periode 2006-2013). *Notulen Mens & Taal*. Amsterdam: Hogeschool Inholland (intern document).
- Leergebied Mens & Taal Inholland (periode 2007-2011). *Notulen VAR*. Amsterdam: Hogeschool Inholland (intern document).
- Leergebied Mens & Taal Inholland (2009). *Visie en Verantwoording Leergebied Mens & Taal*. Amsterdam: Hogeschool Inholland (intern document).
- Meijer, D. (2007). *De opleiding van een meertalige docent. Verslag van een feedbackbijeenkomst op 22 juni 2007*. Amstelveen: Inholland (intern document).
- Meijerink, H.P., G.C.W. Rijlaarsdam, H.H. van den Bergh, A. van Streun (red.) (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. Den Haag (zie ook http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum_26-08-2014)
- Moll, L.C. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistoricpsychology*. Cambridge: Cambridge university Press.

- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Neuner, G., B. Hufeisen, A. Kursiša, N. Marx, U. Koithan en S. Erlenwein (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlijn etc.: Langenscheidt.
- Newby, D. (2012). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Nieveen, N. (2010). 'Formative evaluation in educational design research', in: T. Plomp & N. Nieveen (eds.), *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO, p. 89-101.
- Nodari, C. (2009). Es gibt nur eine Deutschdidaktik. Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ, und DaM', in: M. Clalüna et al., *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM : Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 20. und 21. Juni 2008 - Universität Bern*. Bern: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz, p. 11-24.
- North, Brian (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Powney, J. en M. Watts (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Robson, C. (2000). *Small Scale Evaluation*. London: SAGE publications Ltd.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sharwood Smith, M. (1981). 'Consciousness-raising and the second language learner', in: *Applied Linguistics*, 11, p. 159-168.
- SBL (2004). *Bekwaamheidseisen vo/bve*. Utrecht: Stichting Beroepskwaliteit Docenten en ander onderwijspersoneel.
- Swain, M. (1985). 'Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development', in: S. Gass en C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, p. 235-253.
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Thijs, A. en van den Akker, J. (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Visscher-Voerman, J.I.A. en K.L. Gustafson (2004). *Paradigms in the Theory and Practice of Education and Training Design*. Enschede: Association for Educational Communications and Technology.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, D. (1971). 'A Naturalistic Model for Curriculum Development', in: *School Review*, 80 (1), p. 51-65.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Westhoff, G. (2007). 'Eigen inhoud eerst: grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2', in: *Levende Talen Magazine*, jg. 94, no. 1, p. 8-11.
- Westhoff, G. (2008). *Een 'schijf van 5' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Deventer.

GERAADPLEEGDE WEBSITES

[http://ecahe.eu/w/index.php/Overarching framework of qualifications of the European Higher Education Area](http://ecahe.eu/w/index.php/Overarching_framework_of_qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area)

<http://epostl2.ecml.at/>

<http://ko.slo.nl/vakgebieden/00002/00001>

[http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum 26-08-2014\)](http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum_26-08-2014)

<http://www.pleion.nl/>

<https://www.onderwijscooperatie.nl/activiteiten/bekwaamheid/bekwaamheidseisen/bekwaamheidseisen-2006/>

www.amadeuslyceum.nl

www.denieuwsteschool.nl

www.erk.nl

www.hethooghuis.nl

www.leernetwerkeducatie.nl/taaldidactiekenonderwijs

www.niekee.nl

www.peppels.net

www.rijksoverheid.nl

www.slo.nl

www.taalunieversum.org

www.10voordeleraar.nl

www.unic-utrecht.nl

Bijlagen

Bijlage 1 : Topiclijst voor de focusgroep van 6 mei 2013

I Introductie

Welkom, voorstellen gespreksleider en observator, toelichting onderzoek.

Uitnodigen om alle ideeën, meningen en persoonlijke ervaringen te delen. Wat zijn je ideeën, bedenkingen en vooral suggesties?

Inhoud bijeenkomst en werkwijze. Rol van de gespreksleider. Het is goed als je zoveel mogelijk onderling discussieert. De discussieleider is er alleen om het tempo erin te houden en af en toe te sturen. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het gaat erom wat je vindt en waarom je dat vindt. De vragen worden ondersteund door een dia in Powerpoint.

Observator maakt een verslag (zonder specifiek noemen van namen, ieder deelnemer kan het opvragen) en een opname.

De informatie wordt meegenomen in het evaluatieonderzoek; dit onderzoek wordt in juli 2013 door de onderzoeker gepresenteerd.

II Introductie vragen

Vertel een belangrijke gebeurtenis uit je leven in relatie tot moedertaalverwerving of vreemdetaalverwerving.

III Transitievragen

Geef de beste of leukste ervaring die je de afgelopen maanden bij Inholland hebt gehad. Je slechtste ervaring.

Beschrijf je herinneringen aan de eerste keer dat je kennis maakte met het begrip leergebied Mens & Taal bij de lerarenopleiding van Inholland. Hoe kwam je in contact met de lerarenopleiding Inholland? Wat waren je verwachtingen toen je voor het eerst bij Mens & Taal ging lesgeven?

IV Kernvragen Leergebied Mens & Taal: Het curriculum van het leergebied

1. Taalverwerving en taaldidactiek

a. Taalverwerving

Staat 'de schijf van vijf' (wat heeft de leerling nodig om een vreemde taal te kunnen leren?) centraal in de leergebieden? Wat is de rol van taalbeschouwing in de leergebieden? Hoe zie je de rol van

Nederlands in het leergebied? In de visie is aangegeven dat Nederlands in het leergebied Mens & Taal een cruciale rol speelt, omdat hier de expertise rondom taalbeleid zit (ontwikkelen van taalvaardigheden in alle vakken) en omdat de vakgroep Nederlands studenten kan helpen bij het ontwikkelen van de CAT-vaardigheden. Hoe hebben we dat in praktijk gebracht? Zou je dat willen aanscherpen? Hoe?

b. Taaldidactiek:

Het toekomstig publiek voor de studenten bestaat voor en groot deel uit (v)mbo leerlingen die niet alleen meertalig zijn, de DAT-vaardigheden beter beheersen dan de CAT-vaardigheden en ook veelal impliciete leerders zijn. Dit heeft gevolgen voor de didactiek (Visie en verantwoording 2009). Wordt er in de onderwijsmodules leergebied aandacht besteed aan de impliciete leerder? Wat zou je willen veranderen?

2. Taalontwikkeling

De CAT-vaardigheden worden geoefend binnen de leergebieden. Hoeveel aandacht kun je aan de ontwikkeling besteden? (opdrachten, feedback door docent, door medestudenten enz.) Hoe waardeer je dat? Hoe belangrijk vind je de ontwikkeling van deze vaardigheden voor een toekomstige tweedegraads docent talen? Ga je/ gaan we anders om met studenten Nederlands dan met studenten Duits, Engels of Frans?

3. Vakoverstijgend onderwijs

Waaruit bestaat het vakoverstijgende binnen de leergebieden bij Mens & Taal? In hoeverre slaag je/ slagen we als team erin dit te bewerkstelligen in de twaalf opeenvolgende onderwijsmodules van het leergebied? Lukt dat voor de studenten Nederlands even goed als voor de studenten Duits, Engels en Frans?

IV Afsluiting

Op een avond kijk je terug op je leven en denk je nog eens terug aan het team Mens & Taal en aan de onderwijsmodules van het leergebied. Wat is het sterkst bijgebleven? Waar heb je wel/niet iets aan gehad? Wat zou je de toekomstige generatie docentopleiders talen willen meegeven?

VI Samenvatting en conclusie

Samenvatting van de vragen. Hebben we iets onbevraagd gelaten? Afsluiting en dankwoord

Bijlage 2 : Enquête studenten Mens & Taal

EvaSys	Vragenlijst Mens & Taal jaar 4	Electric Paper
Inholland: Mens & Taal Guusje Groenen		jaar 4 en hoger cohort 2009-2010 en eerder
		

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.

Correction: ☐ ☒ ☒ ☐ Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

1. Algemeen

1.1 studietaal
☐ Duits ☐ Engels ☐ Frans
☐ Nederlands

1.2 variant
☐ voltijd ☐ deeltijd ☐ verkorter

2. Taalverwerving en taaldidactiek

2.1 Gerard Westhoff beschrijft in zijn Schijf van Vijf de componenten om effectief taalonderwijs te realiseren. Ik ken dit model.
☐ ja ☐ nee; ga verder met vraag 2.4

2.2 Ik begrijp dit model. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens

2.3 Het model is geschreven vanuit het perspectief van de taalleerder. Dit model geeft me houvast tijdens mijn opleiding. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens

2.4 In welke modules komt de Schijf van Vijf aan bod?
☐ Introductie leergebied ☐ Intercultureel leren ☐ Schoolboeken
☐ Taaldorp ☐ Toetsen ☐ Europese film
☐ Schrijven ☐ Literatuur ☐ Werken met de omgeving
☐ Drama

2.5 In de volgende modules worden er leeractiviteiten aangeboden die inzicht geven in de rol van taalbeschouwing (bijvoorbeeld kennis van tekstsoorten, woordsoorten) bij taalverwerving.
☐ Introductie leergebied ☐ Intercultureel leren ☐ Schoolboeken
☐ Taaldorp ☐ Toetsen ☐ Europese film
☐ Schrijven ☐ Literatuur ☐ Werken met de omgeving
☐ Drama

3. Taalontwikkeling

3.1 Binnen de opleiding werk je stapsgewijs aan de ontwikkeling van je Cognitieve Academische Taalvaardigheden (CAT). Ik ken deze term.
☐ ja ☐ nee; ga verder met vraag 4.1

3.2 Ik begrijp deze term.
☐ ja ☐ nee

3.3 In de volgende modules worden leeractiviteiten ingezet om de Cognitieve Academische Taalvaardigheden te oefenen.
☐ Introductie leergebied ☐ Intercultureel leren ☐ Schoolboeken
☐ Taaldorp ☐ Toetsen ☐ Europese film
☐ Schrijven ☐ Literatuur ☐ Werken met de omgeving
☐ Drama

3.4 In de volgende modules wordt door medestudenten feedback gegeven op de ontwikkeling van mijn Cognitieve Academische Taalvaardigheden.
☐ Introductie leergebied ☐ Intercultureel leren ☐ Schoolboeken
☐ Taaldorp ☐ Toetsen ☐ Europese film
☐ Schrijven ☐ Literatuur ☐ Werken met de omgeving
☐ Drama

F17413U21874P1PL0V0
08.03.2013, Page 1/3



3. Taalontwikkeling

[Continue]

- 3.5 In de volgende modules wordt door docenten feedback gegeven op de ontwikkeling van mijn Cognitieve Academische Taalvaardigheden.
- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Introductie leergebied | ☐ Intercultureel leren | ☐ Schoolboeken |
| ☐ Taaldorp | ☐ Toetsen | ☐ Europese film |
| ☐ Schrijven | ☐ Literatuur | ☐ Werken met de omgeving |
| ☐ Drama | | |
- 3.6 Er is sprake van ontwikkeling van mijn eigen Cognitieve Academische Taalvaardigheden. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens
- 3.7 Dit kan ik zien aan de manier waarop ik schrijfp opdrachten aanpak. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens
- 3.8 Dit kan ik zien aan de manier waarop ik leesopdrachten aanpak. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens
- 3.9 Er zit systematiek in de leeractiviteiten die de ontwikkeling van mijn Cognitieve Academische Taalvaardigheden (academisch lezen en schrijven) bevorderen. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens

4. Vakoverstijgend onderwijs

- 4.1 Wat is volgens jou vakoverstijgend onderwijs?

- 4.2 De modules leergebied binnen Inholand zijn vakoverstijgend. In welke modules komt dat tot uitdrukking?
- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Introductie leergebied | ☐ Intercultureel leren | ☐ Schoolboeken |
| ☐ Taaldorp | ☐ Toetsen | ☐ Europese film |
| ☐ Schrijven | ☐ Literatuur | ☐ Werken met de omgeving |
| ☐ Drama | | |
- 4.3 Ik heb binnen de modules leergebied in samenwerking met studenten van andere talen producten gemaakt.
☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
- 4.4 Binnen de modules leergebied heb ik voorbeelden gezien hoe eenzelfde thema in de verschillende talen uitgewerkt wordt.
☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
- 4.5 Binnen de modules leergebied heb ik voorbeelden gezien hoe het thema taalverwantschap in de verschillende talen uitgewerkt wordt.
☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
- 4.6 Binnen de modules leergebied heb ik voorbeelden gezien hoe het thema taalverwantschap in de verschillende talen uitgewerkt wordt.
☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
- 4.7 Binnen de modules leergebied heb ik voorbeelden gezien hoe het thema cultuur in de verschillende talen uitgewerkt wordt.
☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
- 4.8 Binnen de modules leergebied heb ik voorbeelden gezien hoe het thema literatuur in de verschillende talen uitgewerkt wordt.
☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
- 4.9 Heb je op de school waar je stage loopt/ waar je werkt vakoverstijgend gewerkt?
☐ ja, samen met andere vakken ☐ ja, samen met andere talen ☐ nee
- 4.10 Als er vakoverstijgend gewerkt wordt, dan geeft de aanpak zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens
 van de modules leergebied me houvast bij het vakoverstijgend werken in de praktijk.



4. Vakoverstijgend onderwijs [Continue]

4.11 Bij Mens &Taal word je voorbereid op je taak als taalleerkracht. In de volgende modules worden er leeractiviteiten aangeboden die me voorbereiden op deze taak.

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Introductie leergebied | ☐ Intercultureel leren | ☐ Schoolboeken |
| ☐ Taaldorp | ☐ Toetsen | ☐ Europese film |
| ☐ Schrijven | ☐ Literatuur | ☐ Werken met de omgeving |
| ☐ Drama | | |

4.12 Bij Mens & Taal word je voorbereid op je taak om leerlingen te ondersteunen bij het leren van andere talen dan je studietaal. In de volgende modules worden leeractiviteiten aangeboden die me voorbereiden op deze taak.

- | | | |
|---|--|---|
| ☐ Introductie leergebied | ☐ Intercultureel lerent | ☐ Schoolboeken |
| ☐ Taaldorp | ☐ Toetsen | ☐ Europese film |
| ☐ Schrijven | ☐ Literatuur | ☐ Werken met de omgeving |
| ☐ Drama | | |

4.13 Ik heb op mijn (stage)school ervaring opgedaan met het ondersteunen van leerlingen in een andere taal dan mijn studietaal.

- ☐ ja ☐ nee

5. Stellingen

- 5.1 Ik zie de meerwaarde van vakoverstijgend onderwijs. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens
- 5.2 Ik voel me als taaldocent nauw betrokken bij de samenwerking met collega's van de verschillende talen. zeer oneens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ zeer eens

6. Open vragen

6.1 Noem een sterk punt uit het onderwijsprogramma Mens &Taal en licht het kort toe.

6.2 Noem een verbeterpunt voor het huidige onderwijsprogramma Mens &Taal en licht het kort toe.

