

Auteur

Annelies Riteco

Inlichtingen

T 030 254 71 48

E annelies.riteco@hu.nl

Datum

Maart 2006

© Hogeschool Utrecht,
Afdeling Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School,
Utrecht, 2006

Bronvermelding is verplicht.
Verveelvoudigen voor eigen gebruik of intern
gebruik is toegestaan.

**Docentcompetenties bij
taalontwikkend beroepsonderwijs**

Onder de loep, nr. 2
Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele school

Voorwoord

In een multiculturele groep is elke docent een taaldocent, welk vak hij ook verzorgt. Deze uitspraak hoor je op steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Nieuwe leerstof bespreken en de ontwikkeling van nieuwe competenties begeleiden impliceert immers dat docenten en leerlingen begrippen en verbanden in taal onderling verhelderen. Maar niet elke vakdocent is zomaar een goede taaldocent: dit vergt een omslag in de didactiek die niet vanzelf gaat.

Onder de noemer *Taalbeleid* werken veel onderwijsinstellingen inmiddels aan een didactische aanpak waarin rekening gehouden wordt met het feit dat de Nederlandse instructietaal voor een groeiend aantal leerders een knelpunt kan vormen. Deel van dergelijk beleid vormt het professionaliseren van vakdocenten. De vraag is echter hoe professionalisering en opleiding er het best uit kunnen zien. Een goed begrip is daarvoor nodig van de gewenste omslag die vakdocenten in hun werkwijze en hun denken maken om taalontwikkeland te werken.

Om deze maatschappelijk relevante vraag uit het werkveld te helpen beantwoorden heeft het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School in 2003 een aantal case studies uitgezet die de praktijk beschrijven van vakdocenten in een multiculturele groep. Deze publicatie bevat het verslag van het onderzoek dat Annelies Riteco uitvoerde in een ROC. Annelies beschrijft aan de hand van lesobservaties en interviews twee verschillende docenten en hun opvattingen over taal, leerprocessen en hun eigen rol daarin. De beschrijvingen leveren aanknopingspunten voor gerichte professionalisering en opleiding. Inmiddels is op deze inzichten verder gebouwd in een pilot met het ROC Midden Nederland waarin bezien wordt hoe professionalisering daadwerkelijk docenten steunt in het veranderen van hun werkwijze naar een taalontwikkelande didactiek. Meer trajecten zullen volgen. Binnenkort zullen in deze reeks ook verslagen van andere case studies in basisonderwijs en VMBO worden gepubliceerd.

Ik hoop dat de lesbeschrijvingen en analyses benut zullen worden in de lerarenopleidingen van met name de Hogeschool Utrecht. Het lectoraat is daarom benieuwd naar reacties op de inhoud en bruikbaarheid van de diverse onderzoeksverslagen.

Maaïke Hajer
Lector Lesgeven in de Multiculturele School
Maart 2006

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1 Achtergronden en vraagstelling	6
1.1 Aanleiding.....	6
1.2 Theoretisch kader.....	8
1.2.1 Tweede-taalverwerving en –didactiek in vakcontexten.....	8
1.2.2 De rol van taal bij het leren.....	9
1.2.3 Docentgedrag en - cognities.....	10
1.3 Doel en vraagstelling.....	11
2 Opzet van het onderzoek	13
2.1 Onderzoekslocatie.....	13
2.1.1 De onderwijsinstelling.....	13
2.1.2 Selectie van docenten.....	13
2.1.3 Participanten.....	15
2.2 Dataverzameling.....	16
2.3 Databewerking en -analyse.....	18
3 Docent bedrijfsoriëntatie Henk	20
3.1 Algemene karakterisering van de lessen.....	20
3.2 Selectie van lesfragmenten.....	22
3.3 Videofragment TEST.....	23
3.3.1 Context.....	23
3.3.2 Leertaak.....	23
3.3.3 Transcripties en beschrijvingen.....	25
3.3.4 Analyse.....	32
3.3.5 Wat zegt de docent er zelf over?.....	34
3.4 Videofragment STUDIEPLANNING.....	36
3.4.1 Context.....	36
3.4.2 Leertaak.....	36
3.4.3 Transcripties en beschrijvingen.....	36
3.4.4 Analyse.....	40
3.4.5 Wat zegt de docent er zelf over?.....	40
3.5 Videofragment LEERSTOF.....	42
3.5.1 Context.....	42
3.5.2 Leertaak.....	42
3.5.3 Transcripties en beschrijvingen.....	43
3.5.4 Analyse.....	47
3.5.5 Wat zegt de docent er zelf over?.....	49
3.6 Cognities van de docent.....	51
3.6.1 Kernbegrippen taalgericht vakonderwijs.....	51
3.6.2 Andere aspecten van onderwijs.....	56
3.7 Wat zeggen de studenten?.....	58
4 Docent boekhouden Bram	62
4.1 Algemene karakterisering van de lessen.....	62
4.2 Selectie van lesfragmenten.....	64

4.3	Videofragment TAALANBOD	64
4.3.1	Context	66
4.3.2	Leertaak.....	66
4.3.3	Transcriptie en beschrijving	66
4.3.4	Analyse.....	68
4.3.5	Wat zegt de docent er zelf over?	69
4.4	Videofragmenten INTERACTIE.....	70
4.4.1	Context	70
4.4.2	Leertaak.....	70
4.4.3	Transcripties en beschrijvingen	70
4.4.4	Analyse.....	74
4.4.5	Wat zegt de docent er zelf over?	74
4.5	Videofragmenten FEEDBACK.....	75
4.5.1	Context	75
4.5.2	Leertaak.....	75
4.5.3	Transcripties en beschrijvingen	75
4.5.4	Analyse.....	77
4.5.5	Wat zegt de docent er zelf over?	78
4.6	Videofragment BEGIN VAN DE LES	79
4.6.1	Context	81
4.6.2	Leertaak.....	81
4.6.3	Transcriptie en beschrijving	81
4.6.4	Analyse.....	87
4.6.5	Wat zegt de docent er zelf over?	87
4.7	Cognities van de docent.....	89
4.7.1	Kernbegrippen taalgericht vakonderwijs.....	90
4.7.2	Andere aspecten van onderwijs.....	92
4.8	Wat zeggen de studenten?.....	95
5	Conclusies, terugblik, discussie en aanbevelingen	97
5.1	Conclusies.....	97
5.2	Terugblik op het onderzoek.....	103
5.3	Discussie.....	104
5.4	Aanbevelingen voor opleiding en professionalisering van docenten	105
5.5	Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	106
	Bijlage 1, de Volkskrant 20-2-2003	110
	Bijlage 2, de Volkskrant 21-2-2003	111
	Bijlage 3, Kies maar raak	
	Bijlage 4, opdracht Veldkamp & Lafeber	
	Bijlage 5, opdracht incourante voorraden	
	Bijlage 6, opdracht vennootschappen	
	Bijlage 7, concept-map Taal in mijn vak 1	
	Bijlage 8, concept-map Taal in mijn vak 2	

Samenvatting

Er komen regelmatig verontrustende berichten over de lage taalvaardigheid Nederlands van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Ondanks ruime aandacht voor het stimuleren van de taalontwikkeling vanuit de vakken in opleiding en nascholing van docenten, zien we een taalgerichte didactiek nog weinig terug in de dagelijkse onderwijspraktijk. De vraag is wat docenten belemmert om aandacht te besteden aan de taal tijdens vaklessen. Waar liggen hun twijfels, wat zijn hun overwegingen?

Dit exploratief onderzoek geeft inzicht in de lespraktijk van twee vakdocenten in het beroepsonderwijs. Centrale focus is in hoeverre deze docenten de taalontwikkeling van studenten in hun vaklessen stimuleren en welke overwegingen daarbij een rol spelen. Daarbij is gekeken naar de drie sleutelbegrippen voor (tweede-)taalverwerving vanuit vakinhouden: begrijpelijk taalaanbod, de gelegenheid tot mondelinge en schriftelijke taalproductie en feedback op inhoud en vorm van taaluitingen van studenten.

Het onderzoek is opgezet in de vorm van beschrijvingen van de wijze waarop deze docenten lesgeven en denken over hun onderwijs. Data over het docentgedrag zijn verzameld door middel van observaties in de klas, video-opnamen van lessen en interviews met studenten. Data over de docentcognities zijn verzameld door middel van stimulated recall interviews, een concept map en een semi-gestructureerd interview.

Deze kleinschalige gevalsstudie laat zien dat de kernconcepten uit taalgericht vakonderwijs in verschillende mate een rol spelen in het didactisch handelen van de docenten en in hun denken. De docenten nemen een aantal didactische maatregelen om het taalaanbod begrijpelijk te maken en verantwoorden dat ook in de interviews. Ze creëren in hun lessen intussen weinig gelegenheid voor taalproductie en getuigen in de interviews van weinig kennis en ideeën daarover. Hiermee missen ze cruciale leermomenten, zowel voor taal- als vakverwerving. Feedback betreft vooral schriftelijke producten waarbij spelling en het formuleren van grammaticaal correcte zinnen belangrijke aandachtspunten zijn, en nauwelijks mondelinge taaluitingen, zowel in het gedrag als de cognities. De feedback is productgericht en niet procesgericht. Verder duiden de resultaten op een samenhang tussen de pedagogische relatie en de ruimte voor interactie.

Op basis van de resultaten wordt aanbevolen in opleiding en professionalisering ruim aandacht te besteden aan de kernconcepten van taalgerichte vakdidactiek. Tevens moet een (her)oriëntatie op leren en leerprocessen daarin plaatsvinden.

1 Achtergronden en vraagstelling

In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst waarom ik dit onderzoek heb verricht. In de tweede paragraaf geef ik het theoretisch kader weer. Vervolgens komen het doel en de vragen van het onderzoek aan de orde.

1.1 Aanleiding

Uit diverse hoeken komen de laatste jaren alarmerende berichten over de taalvaardigheid Nederlands van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs (bve). Op de voorpagina van *de Volkskrant* van 20 februari 2003 viel te lezen: "Mbo-student strandt op Nederlands; een derde blijft steken op te laag niveau" (zie bijlage 1). Een dag later in dezelfde krant: "Pienter tot en met, taalgevoel ho maar; Mbo-studenten hebben geen idee wat urgent of provocatie betekent" (zie bijlage 2). In *Levende Talen Magazine* stond dat docenten in het mbo hebben gemerkt dat er meer taalzwakke studenten zijn dan voorheen (Bohnen, 2003). In *Profiel*, vakblad voor de bve-sector, werd deze problematiek in maart 2001 gesignaleerd: "De uitval van allochtone en autochtone studenten in het beroepsonderwijs is voor een deel te wijten aan onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal" (Haddad, 2001). Ook recent onderzoek uitgevoerd door CINOP bevestigt dit beeld: ruim de helft van de mbo-studenten beschikt over onvoldoende taalvaardigheid Nederlands om een beroepsopleiding met succes te volgen en naar behoren in de beroepspraktijk te functioneren (Neuvel, Bersee e.a., 2004).

In alle sectoren van het onderwijs is het aantal gevorderde tweede-taalleerders de laatste jaren flink toegenomen. Deze studenten krijgen vak- of beroepsonderwijs in een taal die niet hun moedertaal is. Zij beheersen de dagelijkse taalvaardigheid in het Nederlands in voldoende mate, maar de schoolse taalvaardigheden vormen een struikelblok voor het leren van nieuwe vak- of beroepsinhouden. De kloof tussen school- en thuistaal speelt wereldwijd en betreft niet alleen tweede-taalsprekers maar ook moedertaalsprekers (Hajer, 2003), in alle vormen van onderwijs, van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs.

Verder is het aantal allochtone studenten in het mbo toegenomen door de invoering van geïntegreerde trajecten: trajecten voor anderstalige (jong)volwassenen waarin het leren van Nederlands wordt gecombineerd met het volgen van een beroepsopleiding. Bovendien is er in het mbo meer instroom van taalzwakke studenten uit het vmbo. Het betreft zowel studenten die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken (tweede en derde generatie studenten) als studenten afkomstig uit een taalarme thuisomgeving (Nederlandse gezinnen waar nauwelijks wordt gelezen). In het dagelijks leven redden deze studenten zich wel, maar hun taalniveau is te laag om een beroepsopleiding adequaat te volgen en in beroepssituaties goed te functioneren. De uitval onder studenten in het beroepsonderwijs is groot. In 2002 verlaat 43% de opleiding zonder diploma (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Uitvalpercentages worden niet gedifferentieerd naar doelgroep, maar als verklaring voor de hoge uitval worden taalproblemen regelmatig genoemd (Haddad, 2001). Om het schoolsucces van taalzwakke studenten te vergroten is het zaak de kloof tussen school- en thuistaal te overbruggen.

Uit diverse wetenschappelijke disciplines weten we dat er een nauwe relatie bestaat tussen taalvaardigheid en het leren van begrippen: taal- en begripsontwikkeling gaan hand in hand. Taal is een belangrijk vervoermiddel voor het denken. In de verschillende vakken in het beroepsonderwijs staat het denken over de betekenis van nieuwe leerinhouden centraal. Vanuit de

tweede-taaldidactiek is bekend dat een focus op betekenis van taal (i.p.v. op grammaticale aspecten) de taalontwikkeling van (half)gevoorderde tweede-taalleerders kan stimuleren. Om de taalvaardigheid van gevorderde tweede-taalleerders en taalzwakke moedertaalsprekers te verbeteren liggen er dus didactische mogelijkheden binnen de vakken. Vanuit toegepast taalkundig onderzoek is een didactische benadering ontwikkeld die taalvaardigheid en het leren van vakbegrippen integreert, in Nederland bekend geworden onder de term 'taalgericht vakonderwijs' (Hajer, 1996, 1998; Hajer en Meestringa, 2004). Aan docenten wordt daarbij een centrale rol toegedicht in het realiseren van begrijpelijk taalaanbod, het creëren van de gelegenheid tot mondelinge en schriftelijke taalproductie en het geven van effectieve feedback op de taaluitingen van studenten.

Zelfs waar binnen opleiding en professionalisering van docenten aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs, zien we deze aanpak niet automatisch terug in de dagelijkse onderwijspraktijk van de betreffende docenten (Kortas, 2001; Tordoir, 2002). De schaarse kwalitatieve studies in multiculturele leersituaties in basis- en voortgezet onderwijs bevestigen deze discrepantie tussen de gewenste en gerealiseerde praktijk (Van Eerde e.a., 2002; Elbers, 2002; Hajer 1996, 2003). Bij de start van dit onderzoek zijn geen onderzoeksgegevens beschikbaar over docentgedrag in de bve-sector¹.

Het belang van een goede taalvaardigheid Nederlands bij het leren van een vak of beroep wordt echter binnen het mbo vanaf begin jaren negentig onderkend. Veel onderwijsinstellingen houden zich vanaf die tijd op verschillende niveaus bezig met taalbeleid, zowel als apart speerpunt van beleid of als onderdeel van onderwijsverbetering in bredere zin. In opleiding en nascholing van docenten zijn in de jaren negentig veel projecten en cursussen rondom taalbeleid opgezet. Desondanks is er in de dagelijkse lespraktijk binnen het beroepsonderwijs evenmin veel terug te zien van een didactische aanpak waarin de taalontwikkeling van studenten wordt gestimuleerd. Met name op het niveau van docenten blijkt het te stagneren. (Richters, 2001). Ook op beleidsmatig niveau lijkt de aandacht voor taalbeleid in de bve-sector bij de start van dit onderzoek te verminderen².

De beperkte taalvaardigheid van studenten in het mbo en de geconstateerde discrepantie tussen de didactische kansen van een taalgerichte vakdidactiek en de onderwijspraktijk vormt de aanleiding voor dit onderzoek. Om meer greep te krijgen op het verschil tussen ideaal en werkelijkheid is meer inzicht in gedrag en cognities van docenten gewenst. Wat doen docenten met de verschillen in taalvaardigheid van hun studenten? Hoe denken ze over de rol van taalvaardigheid bij het leren van hun vak of bij het voorbereiden op een beroep? Welke belemmeringen, angsten en twijfels staan een taalgerichte vakdidactiek in de weg? En welke overwegingen zijn juist gunstig voor een aanpak waarin sprake is van voortgezette taalverwerving in de context van het beroep?

De resultaten van het onderzoek worden vertaald naar de initiële lerarenopleidingen en professionaliseringstrajecten voor docenten.

¹ In september 2003 heeft Marijke Huijstee haar onderzoek 'Taalleren in de vakles?' afgerond, waarin zij o.a. lessen van vakdocenten in geïntegreerde trajecten heeft geobserveerd. Met behulp van het SIOP-instrument heeft ze de mate van taalgerichtheid van de vakdocenten vastgesteld.

² Het beeld dat er begin 2003 minder aandacht voor taalbeleid is, wordt bevestigd in gesprekken met trainers/advisers van Archimedes Lerarenopleiding en met sleutelfiguren van andere ondersteuningsinstellingen als CINOP, CPS, APS en ITTA, de BVE-raad en met coördinatoren taalbeleid van diverse grote ROC's.

In dit rapport wordt verslag gedaan van een studie naar de wijze waarop twee vakdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs lesgeven. Daarbij is nagegaan in hoeverre zij binnen hun vaklessen de taalontwikkeling van studenten stimuleren en welke kennis en opvattingen daarbij een rol spelen. Het gaat om een exploratief onderzoek in de bve-sector, dat is uitgevoerd vanuit het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, verbonden aan de Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht.

1.2 Theoretisch kader

Deze studie in het bve-veld maakt deel uit van het onderzoek naar docentgedrag en –cognities ten behoeve van taalgericht vakonderwijs in alle onderwijssectoren vanuit het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School (Hajer, Openbare les, 2003)

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

1.2.1 Tweede-taalverwerving en –didactiek in vakcontexten

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

In het tweede- en vreemde-talenonderwijs, in met name het Engelstalig gebied, is vanaf eind jaren '80 een didactische benadering steeds invloedrijker geworden die bekend staat als de Content Based Approach (Snow & Brinton 1997). Het uitgangspunt is dat taalverwerving wordt bevorderd door aandacht te besteden aan de betekenis van taal. Niet de vorm of functie van taalelementen staat centraal, maar de betekenis van relevante inhoud. Hiermee ontstaat een verschuiving van expliciet onderwijs *van* een tweede taal naar het impliciete leren *in* een tweede taal. De aandacht voor betekenis als motor voor taalverwerving maakt een koppeling van taaldoelen en vakdoelen tot een logische stap; in allerlei vakken staat immers de betekenis van nieuwe concepten centraal. Aan welke condities moet in vaklessen worden voldaan om de taalverwerving van studenten te stimuleren? Uit theorie over en onderzoek naar tweede-taalverwerving is bekend dat drie centrale begrippen daarvoor cruciaal zijn. Begrijpelijk, rijk en gevarieerd taalaanbod, gelegenheid tot taalproductie, en feedback op vorm en inhoud van studentbijdragen worden samen als doorslaggevende factoren voor taalverwerving beschouwd. Om nieuwe taal te leren moet je nieuwe elementen in een zinvolle context krijgen aangeboden. Om je die taal eigen te maken, moet je de taal zelf gebruiken, zowel mondeling als schriftelijk. Het is belangrijk dat studenten met elkaar praten over nieuwe vakconcepten en erover schrijven om de exacte betekenis vast te stellen. Feedback op de vorm en inhoud van taaluitingen van studenten is van essentieel belang

om te kunnen controleren of de boodschap is overgekomen bij anderen en om de hypothesen omtrent de nieuwe (vak)taal te kunnen toetsen. Het overkoepelende begrip waarin taalaanbod, productie en feedback in wisselwerking terugkomen is betekenis-onderhandeling (Van den Branden, 1996). In dit proces van betekenis-onderhandeling gaan begripsontwikkeling en taalontwikkeling hand in hand. De rol van interactie is daarbij cruciaal (Pica, 1994).

1.2.2 De rol van taal bij het leren

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

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

In het middelbaar beroepsonderwijs is voorzover bekend geen onderzoek verricht naar interactiegedrag van docenten. Op grond van mijn ervaringen als trainer/adviseur in die sector heb ik de indruk dat een deel van de docenten ook neigt naar een klassikale aanpak en een ander deel kiest voor een individueel onderwijssysteem waarin studenten zelfstandig werken en nauwelijks met elkaar uitwisselen. Hierdoor missen studenten belangrijke voorwaarden om via het Nederlands (veelal hun tweede taal) tot leren en tot voortgezette taalverwerving te komen. De laatste jaren zijn er in bve-sector vernieuwingen gaande die aanknopingspunten bieden voor de taalontwikkeling van studenten. Hoewel er geen eenduidige visie voor alle beroepsopleidingen is, speelt competentiegericht leren en werken een steeds grotere rol. In competentiegerichte beroepsopleidingen wordt een groot beroep gedaan op de taalvaardigheid van studenten en wordt het wenselijk geacht om taalontwikkeling te verweven in beroepscontexten. De docent zal zijn didactisch repertoire moeten afstemmen op dit nieuwe onderwijsconcept, waarin interactie een belangrijke rol speelt. De omslag naar competentiegericht onderwijs vraagt om onderzoek naar interactiegedrag van docenten.

1.2.3 Docentgedrag en -cognities

Zoals in de paragraaf over de aanleiding tot dit onderzoek al is geconstateerd, lijkt er een discrepantie te bestaan tussen de didactische kansen die taalgericht vakonderwijs biedt voor voortgezette taalverwerving en de lespraktijk van alledag. Taalbeleid is vanaf het begin van de jaren negentig een belangrijk aandachtspunt voor kwaliteitsverbetering van het beroepsonderwijs, maar een taalgerichte didactiek is nog geen gemeengoed geworden in het didactisch handelen van vakdocenten. Dit hangt deels samen met de wijze waarop veranderingen in het onderwijs worden ingevoerd en deels met de manier waarop docenten zelf leren en veranderen. In deze paragraaf bespreek ik kort een aantal bevindingen uit onderwijskundig onderzoek over veranderingen bij docenten.

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

Innovaties die vooral gericht zijn op het gedrag van de docent en onvoldoende aansluiten bij diens opvattingen, zijn gedoemd te mislukken. Om veranderingen in het onderwijs met succes te bewerkstelligen is het zaak meer inzicht te verkrijgen in de wijze waarop leerprocessen bij docenten verlopen en in de kennis en opvattingen, ofwel *cognities*, die docenten hebben. Vanaf halverwege de jaren tachtig is er in het docentonderzoek meer aandacht voor cognities van docenten. Daarvoor was het onderzoek meer gericht op gedragsaspecten van de docent. Aan de toegenomen belangstelling voor cognities van docenten ligt het besef ten grondslag dat het niet goed mogelijk is het gedrag van docenten goed te begrijpen (en te veranderen) zonder daar zijn kennis en opvattingen bij te betrekken. Een docent is immers een professional die theorie niet eenvoudigweg toepast in onderwijssituaties, maar op grond van kennis en ervaringen beslissingen neemt in allerlei complexe situaties.

Er bestaat echter geen consensus over de aard van die kennis en ervaringen die het handelen van de docent sturen. Er zijn tal van theorieën waardoor docenten zich kunnen laten inspireren, maar ook allerlei ervaringsgegevens en meer algemene ideeën over leren en onderwijzen kunnen een rol spelen. Bovendien is een grote hoeveelheid kennis onbewust aanwezig. Deze 'praktijkkennis' is bepalend voor het gedrag dat de docent laat zien (Korthagen, 1998; Meijer, 1999; Meijer, Verloop & Beijaard, 2000). De *praktijkkennis* van een docent wordt gezien als een uitgebreid repertoire aan kennis en opvattingen die zijn ontstaan en ontwikkeld door (reflectie op) ervaringen in de praktijk (Meijer, Zanting & Verloop, 2001). Deze kennis is ook tijdens het lesgeven aanwezig (vaak onbewust), maar kan expliciet worden door onverwachte gebeurtenissen tijdens de les.

Inzicht in praktijkkennis is onontbeerlijk om tot begrip te komen van het onderwijs van een docent. Onderwijskundig onderzoek is er o.a. op gericht de praktijkkennis van docenten zichtbaar te maken. Twee instrumenten die hierover zijn ontwikkeld, zijn het 'stimulated recall interview' en de 'concept map'. In een 'stimulated recall interview' expliciteren docenten, naar aanleiding van een video-opname van een kort daarvoor door hen gegeven les, wat zij dachten op het moment dat zij aan het lesgeven waren. Met een 'stimulated recall interview' worden de 'interactieve cognities' naar boven gehaald. Met interactieve cognities wordt datgene bedoeld waar een docent aan denkt of op let of wat er door zijn hoofd gaat als hij aan het lesgeven is. Bij het maken van een 'concept map' noemen docenten allerlei associaties naar aanleiding van een van te voren vastgesteld concept en stellen vervolgens met deze begrippen een schema ('concept map') samen waarin de onderlinge relaties worden uitgedrukt.

Om het leren in interactie te optimaliseren is het van belang het interactiegedrag van docenten te veranderen. Beïnvloeding van docentengedrag heeft pas kans van slagen wanneer niet alleen aandacht wordt besteed aan gedrag in de klas maar ook aan de cognities die aan dat gedrag ten grondslag liggen. Dat geldt ook voor het docentgedrag ten aanzien van de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten in vaklessen.

1.3 Doel en vraagstelling

De taalvaardigheid Nederlands van mbo-studenten is onvoldoende om op de opleiding en het werk goed te kunnen functioneren. Er zijn weinig onderzoeksgegevens over de mate waarin en de wijze waarop vakdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs de taalontwikkeling van studenten vanuit vak/beroepscontexten bevorderen en welke cognities hierbij een stimulerende dan wel een belemmerende rol spelen.

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan inzichten in docentcompetenties die nodig zijn om het proces van taalverwerving te bevorderen in de vaklessen in het middelbaar beroepsonderwijs. De resultaten worden vertaald naar opleiding en professionalisering van docenten om ze op het spoor te krijgen van een taalgerichte vakdidactiek.

De hoofdvragen in dit onderzoek zijn:

1. In hoeverre zijn kenmerken van adequate taaldidactiek (taalaanbod, interactie, feedback) verweven in vakonderwijs van mbo-docenten in een meertalige studentengroep?
2. In hoeverre verklaren vakdocenten hun werkwijze vanuit de kernconcepten van taalgericht vakonderwijs?

Een aantal factoren is van belang voor het proces van tweede-taalverwerving. Wil er in de vaklessen sprake zijn van voortgezette taalverwerving dan moet de vakdocent zorgen voor begrijpelijk taalaanbod, de gelegenheid tot taalproductie en effectieve feedback op taaluitingen van studenten. Een rijk en gevarieerd taalaanbod is belangrijk, want een nieuw concept doorgronden met één keer lezen of horen volstaat meestal niet. Het is tevens essentieel dat studenten over de nieuwe leerstof kunnen praten en schrijven. Al pratend en schrijvend verwerven ze nieuwe begrippen en leggen ze nieuwe denkrelaties. Studenten willen ook weten of hun geformuleerde uitingen wat betreft inhoud en vorm correct zijn.

De deelvragen zijn:

- 1a In hoeverre en op welke wijze maken vakdocenten het schriftelijk en mondeling taalaanbod begrijpelijk?
- 1b In hoeverre en op welke wijze creëren vakdocenten gelegenheid tot taalproductie:
 - In interactiesituaties tussen docent en studenten
 - In interactiesituaties tussen studenten onderling
 - In interactiesituaties tussen de docent en één student
 - Bij schriftelijke taken/opdrachten?
- 1c In hoeverre en op welke wijze geven vakdocenten feedback op taaluitingen (zowel mondeling als schriftelijk) van studenten?

Gedrag van docenten komt voort uit keuzes, die ze bewust en onbewust maken. Keuzes en overwegingen komen voort uit de kennis en opvattingen die docenten in de loop van hun carrière hebben opgebouwd.

- | | |
|----|--|
| 2a | Vanuit welke kennis en inzichten over het leren van studenten en de rol van taal daarbij zeggen vakdocenten te handelen? |
| 2b | Vanuit welke kennis over (tweede-)taalverwerving zeggen vakdocenten te handelen? |
| 2c | Welke opvattingen hebben vakdocenten over hun rol/taak bij de taalontwikkeling van studenten? |

2 Opzet van het onderzoek

2.1 Onderzoekslocatie

In deze paragraaf beschrijf ik de context waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden. Eerst geef ik een korte schets van de onderwijsinstelling. Vervolgens verantwoord ik hoe de selectie van de participerende docenten is verlopen en geef ik nadere informatie over hen. Tenslotte positioneer ik de geobserveerde vaklessen in de beroepsopleidingen.

2.1.1 De onderwijsinstelling

Het onderzoek is verricht op een (ROC) Regionaal Opleidingen Centrum in één van de grote steden van het land. Het ROC profileert zich met 20.000 studenten en meer dan 1.700 medewerkers als het ondernemende community college in de regio. In het onderwijs staat de student centraal en er wordt gericht gewerkt aan betere binding en betrokkenheid met wijk, stad en regio. Er is een strategisch beleidsplan 2000-2005 ontwikkeld, Kiezen voor Kansen. Een van de hoofdlijnen daaruit behelst het didactisch vernieuwen van het onderwijs “op het gebied van taalbeleid, sociale en culturele diversiteit, e-learning, toetsen en examineren passend bij competentiegericht onderwijs”.

De instelling is verdeeld in zeven onderwijsunits. De unit Economie, waar het onderzoek is uitgevoerd, is gelegen in een wijk die algemeen bekend staat als een achterstandswijk in de betreffende stad. De unit Economie bestaat uit vier afdelingen: bedrijfsadministratie en commercieel (B&C), juridisch, secretariaat en beveiliging (JSB), handel en ICT.

2.1.2 Selectie van docenten

In november 2002 heeft een oriënterend gesprek plaats met de coördinator van de projectgroep Taalbeleid, een ROC-brede projectgroep waarin coördinatoren taalbeleid van iedere onderwijsunit zijn vertegenwoordigd. Doel is nagaan in hoeverre het onderzoeksplan aansluit bij activiteiten die het ROC heeft uitgezet in het kader van het taalbeleid, zoals die zijn geformuleerd in het implementatieplan taalbeleid 2002-2005. In dit gesprek wordt duidelijk dat het onderzoek een meerwaarde voor het ROC kan hebben en een bijdrage kan leveren aan onderdelen van het implementatieplan van het ROC.

Hierna is het onderzoeksplan toegelicht in de projectgroep Taalbeleid (december 2002). Het onderzoeksvoorstel is daar positief ontvangen. Er wordt besloten het onderzoek uit te voeren bij de unit Economie om een aantal redenen. Het is een beroepsunit met een hoog percentage allochtone studenten en er is veel uitval onder studenten. Taal kan hierin vermoedelijk een factor van betekenis zijn. Er is de voorgaande jaren veel geïnvesteerd in professionalisering van docenten rondom taalbeleid. Er is een groep vakdocenten die lesgeven in geïntegreerde trajecten en zodoende bekend zijn met de geïntegreerde aanpak van taal- en vakontwikkeling. Hierdoor verwacht de projectgroep Taalbeleid dat het in de unit Economie mogelijk is vakdocenten te vinden die het belang van taalbeleid/taalgericht vakonderwijs onderschrijven en daadwerkelijk (een aantal) didactische principes toepassen in hun lessen. Dit sluit goed aan bij de oorspronkelijke opzet van het onderzoek, namelijk inzicht krijgen in de wijze waarop ‘good-practice’-vakdocenten taalgerichte vaklessen geven in een beroepsopleiding en welke inzichten en overwegingen daarbij van belang zijn.

In de praktijk blijkt het echter lastig om taalgerichte vakdocenten te vinden die willen meedoen aan het onderzoek. De coördinator taalbeleid van de unit Economie heeft het onderzoek bij de vier afdelingsmanagers onder de aandacht gebracht en besproken hoe participerende docenten gefaciliteerd kunnen worden. Ook heeft de coördinator taalbeleid individuele vakdocenten die uitgangspunten van taalbeleid toepassen in hun lessen, geïnformeerd over het onderzoek. Eén docent uit de afdeling Juridisch, Secretarieel en Beveiliging die lesgeeft op niveau 1 en 2, heeft zich vrijwillig aangemeld voor deelname aan het onderzoek. Een onderwijscoördinator van een andere afdeling, Bedrijfsadministratie en Commercieel, is enthousiast en organiseert een bijeenkomst met docenten van zijn afdeling waarin ik het onderzoek toelicht en docenten zich kunnen aanmelden voor deelname. Dit heeft geresulteerd in twee vakdocenten op niveau 3 en 4 die bereid zijn mee te doen aan het onderzoek. Ze geven beiden uitdrukkelijk te kennen dat ze zichzelf niet beschouwen als 'good-practice' docenten, maar dat ze het interessant en leerzaam vinden om aan het onderzoek deel te nemen. Zodoende zijn er drie docenten op basis van vrijwilligheid. Eén van de docenten trekt zich echter vrij snel na de start van het onderzoek terug omdat slechts zeer weinig studenten zijn vak volgen en hij zodoende de lessituatie niet representatief acht. Na overleg met de onderwijscoördinator heb ik besloten om geen nieuwe docent te zoeken, maar het onderzoek te vervolgen met de twee andere docenten. Het betreft een docent 'bedrijfsoriëntatie' in beroepsopleidingen op niveau 1 en 2 van de Kwalificatie Structuur Beroepsonderwijs (KSB) en een docent 'boekhouden' die op niveau 3 en 4 lesgeeft.

Niveaus van ksb:

Niveau 1	assistentopleiding	eenvoudig uitvoerend werk onderbegeleiding
Niveau 2	basisberoepsopleiding	uitvoerend werk
Niveau 3	vakopleiding	zelfstandig werk
Niveau 4	middenkaderopleiding	zelfstandig en brede inzetbaarheid

Toelatingsvoorwaarden:

Niveau 1	drempelloos. Dat betekent dat daarvoor geen toelatingsvoorwaarden gelden en dat studenten zonder diploma in het voortgezet onderwijs worden toegelaten.
Niveau 2	vmbo-diploma, basisberoepsgerichte leerweg.
Niveau 3 en 4	vmbo-diploma met kaderberoepsgerichte leerweg, gemengde of theoretische leerweg.

2.1.3 Participanten

De docent bedrijfsoriëntatie, Henk

Het vak bedrijfsoriëntatie op niveau 1 en 2 van de KSB wordt gegeven door Henk, tussen 50 en 55 jaar oud. Hij is van origine docent Duits, heeft MO-A en MO-B Duits gedaan en behaald in 1970. Hij heeft Duits gegeven in de bovenbouw van vwo en havo, dus het eerstegraads gebied. Sinds ruim 15 jaar werkt Henk in het middelbaar beroepsonderwijs, de MEAO, de voorloper van het ROC. Hij heeft ook Duits gegeven aan volwassenen bij particuliere taleninstituten en de Volksuniversiteit. Sinds een paar jaar geeft hij geen Duits meer, maar bedrijfsoriëntatie en MCK (maatschappelijke culturele kwalificatie) op niveau 1 en 2. Daarnaast geef hij les aan speciale doelgroepen, zoals anderstalige volwassenen in geïntegreerde trajecten en herintreders op de arbeidsmarkt. Hij werkt nu ook als docent Duits op een hogeschool. Hij heeft geen didactiek gehad bij MO-A en -B. Hij heeft op het ROC diverse bij- en nascholingen gevolgd, maar hij is van mening dat structureel beleid op professionalisering van docenten ontbreekt. Docenten volgen cursussen naar eigen inzicht en de kennis wordt niet gedeeld.

De docent boekhouden, Bram

Het vak boekhouden op niveau 3 en 4 van de KSB wordt gegeven door Bram, docent economie, bijna zestig jaar oud. Hij heeft zijn kandidaatsexamen economie behaald en heeft daarna als hoofdvak Planologie gevolgd. Hij heeft zijn eerstegraads bevoegdheid gehaald aan de Universiteit van Amsterdam. Hij heeft een jaar als literatuuronderzoeker gewerkt bij de faculteit Planologie en Demografie van de UvA. Daarna heeft hij algemene economie gedoceerd aan HAVO 4, 5 en VWO 4, 5 en 6 in Haarlem. Sinds november 1986 werkt hij bij de gemeentelijke MEAO voor dag- en avondonderwijs voor volwassenen, een van de voorlopers van het ROC. Op grond van zijn kandidaatsexamen economie is Bram ook bevoegd voor het vak bedrijfseconomie. In het begin van de jaren tachtig heeft hij het praktijkdiploma boekhouden gehaald. Hij voelt zich geen docent bedrijfseconomie of bedrijfsadministratie (waarvan boekhouden deel uitmaakt), hoewel hij deze vakken wel geeft op het ROC. Vanwege de ziekte van een collega is hij hier in twee jaar tijd in gegroeid. In de eerstegraads docentenopleiding aan de UvA heeft hij geen didactiek gehad. Hij komt uit een onderwijsfamilie en dat heeft zijn keuze voor een baan in het onderwijs sterk bepaald. Op het ROC heeft hij geen nascholingscursus didactiek gehad.

Studenten bedrijfsoriëntatie

De module bedrijfsoriëntatie wordt gevolgd door studenten van de opleiding tot Administratief Medewerker (niveau 1 KSB) of die tot Secretarieel Medewerker (niveau 2 KSB). Er wordt niet gewerkt met vaste jaargroepen; er zijn vier instroommomenten per jaar, waardoor de samenstelling van de groepen wisselt. Bovendien kunnen studenten aanschuiven als gast. Sommigen bevinden zich aan het begin van hun opleiding, anderen aan het einde. De groep bestaat op het moment van de video-opnamen uit ongeveer 20 studenten die variëren in leeftijd van 16 tot 25 jaar. De verhouding jongens/meisjes is 30-70%. Alle studenten zijn allochtoon. Het merendeel van de studenten, ongeveer 80 %, behoort tot de tweede generatie Turken of Marokkanen die voortgezet onderwijs in Nederland hebben gevolgd. Het resterende deel zijn eerste generatie vluchtelingen met een andere etnische achtergrond (Somalisch of afkomstig uit een voormalige Sovjet-republiek). Zij hebben Nederlands geleerd in aparte NT2-cursussen bij Educatie. Voor alle studenten is het Nederlands een tweede taal. Slechts één student benadert het taalvaardigheidsniveau van een native speaker Nederlands. Ik heb geen gegevens over de vooropleiding van de studenten, maar ik heb de indruk dat die zeer divers is. Omdat het deels om

een drempelloze opleiding gaat, vermoed ik dat een deel van de studenten het vmbo niet heeft afgerond. De studenten op niveau 2 hebben wel een vmbo-diploma, basisberoepsgerichte leerweg.

Studenten boekhouden

Het vak 'boekhouden' wordt gevolgd door studenten van de vakopleiding tot Boekhoudkundig Medewerker (niveau 3) en de middenkaderopleiding tot Administrateur (niveau 4). Het betreft een vaste groep van 13 studenten in de leeftijd van 16 tot 25 jaar, waarvan 7 jongens en 6 meisjes. Tijdens de lesobservaties en video-opnames zijn slechts 7 van de 13 studenten aanwezig. De overige zes komen al enige tijd om voor mij onbekende redenen niet opdagen bij de lessen boekhouden. Van de 7 aanwezige studenten zijn er drie Nederlandse en twee allochtone meisjes (etnische achtergrond is onbekend) en twee Turkse jongens (tweede generatie). De studenten hebben minimaal een vmbo-diploma, kaderberoepsgerichte leerweg. Van de twee Turkse jongens is bekend dat ze een mavo-diploma hebben.

2.2 Dataverzameling

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de dataverzameling bij beide docenten is verlopen. Hieronder volgt eerst een schematisch overzicht van de verzamelde data.

Aandachtspunt / variabele	Onderzoeksinstrumenten	Focus
Docentcognities	Concept mapping Stimulated recall interviews Semi-gestructureerd interview	De rol van taal bij het leren van vak/beroepsinhouden Visie op eigen didactisch handelen
Docentgedrag	Lesobservatie Video-opnames Semi-gestructureerd interview met studenten	Analyse op begrijpelijk taalaanbod, gelegenheid tot taalproductie (mondeling en schriftelijk) en feedback
Contextgegevens	Semi-gestructureerd interview met docenten	Visie op onderwijs in het algemeen en eigen rol daarin Professionele ontwikkeling

Schema 1: overzicht van gehanteerde instrumenten

Geobserveerd gedrag

In de vraagstelling staat het gedrag van de docenten centraal. Het gaat erom dat gedrag tijdens vaklessen vast te leggen. Er is voor gekozen te starten met een lesobservatie zonder video-registratie. Het voornaamste doel hiervan is kennismaken met de docent, de groep studenten en de onderwijssetting. Nevendoelen zijn het onderzoek toelichten en de positie van de twee videocamera's bepalen voor opname. Daarna zijn drie lessen van 90 minuten op video geregistreerd. De periode tussen twee lessen besloeg steeds twee weken. De drie opgenomen lessen hebben dus binnen een maand plaatsgevonden.

Gerapporteerd gedrag

Naast registratie van drie vaklessen zijn er op dezelfde dag van de video-opname interviews met de docenten afgenomen (op 1 uitzondering na). Dit zijn de zogenaamde stimulated recall interviews. Aan de hand van de video-opname van een kort daarvoor gegeven les vertelt de

docent over gedachten en overwegingen die tijdens het lesgeven een rol speelden. Het doel van deze interviews is interactieve cognities van docenten te achterhalen, dat wil zeggen de cognities die een docent heeft wanneer hij daadwerkelijk aan het lesgeven is: het is datgene waar een docent aan denkt, op let of wat door zijn hoofd gaat tijdens het lesgeven. Het gaat om inzicht verkrijgen in het 'waarom' achter het lesgeven. Interactieve cognities zijn nauw verbonden met kennis en opvattingen over lesgeven.

Na de eerste lesopname en bijbehorend stimulated recall interview heeft de docent een concept map gemaakt rondom het concept 'taal in mijn vak'. Een concept map is een schema van begrippen die bij de docent zijn opgekomen naar aanleiding van de stimulus (het concept). Door de begrippen te ordenen rondom het kernconcept worden de onderlinge relaties in beeld gebracht. Het doel van een concept map is kennis en opvattingen over bepaalde zaken in kaart te brengen. Voor de wijze waarop ik de concept map heb laten maken en toelichten, heb ik gebruik gemaakt van de methodiek van Meijer (1999).

Na de concept map zijn twee video-opnames gemaakt en stimulated recall interviews afgenomen. Hierna heb ik een semi-gestructureerd interview afgenomen waarin de docent bevroegd werd op de drie kernbegrippen uit taalgericht vakonderwijs en onderwerpen die de docent zelf in de stimulated recall interviews en concept map naar voren had gebracht. Tevens heb ik een semi-gestructureerd met studenten gehouden. Bij de docent bedrijfsoriëntatie heb ik twee studenten individueel gesproken. De docent heeft de studenten aangewezen. Bij de docent boekhouden heb ik twee studenten tegelijkertijd geïnterviewd, dus één interview. Deze studenten deden mee op basis van vrijwilligheid.

Bij het afnemen van de stimulated recall interviews bij de docent bedrijfsoriëntatie ben ik verschillend te werk gegaan. Bij het eerste stimulated recall interview ben ik begonnen bij het begin van de les en heb ik de docent zo veel mogelijk uit zichzelf laten vertellen. Er heeft zo min mogelijk inhoudelijke sturing van mijn kant vanuit de onderzoeksvragen plaatsgevonden. De helft van de opgenomen les is aan bod gekomen in het stimulated recall interview.

Het tweede stimulated recall interview heb ik twee dagen nadat de les is gegeven, afgenomen, omdat er wat mis ging met de apparatuur. Die tussenliggende periode heb ik benut om fragmenten te selecteren voor het stimulated recall interview. Ik heb gezocht naar lesmomenten waarin de docent taalaanbod begrijpelijk maakt voor studenten, de gelegenheid geeft tot taalproductie of feedback geeft op uitingen van studenten.

Voor het derde stimulated recall interview heb ik tijdens het opnemen van de les de lesmomenten bepaald die ik aan de orde wilde stellen. Dit betekent dat er een voorselectie van lesfragmenten heeft plaatsgevonden. De selectie is ingegeven door dezelfde factoren als bij de tweede opname. De geselecteerde videofragmenten komen uit het eerste uur van de les.

Bij het eerste stimulated recall interview bij de docent boekhouden ben ik op dezelfde wijze te werk gegaan als de eerste keer bij de docent bedrijfsoriëntatie. Ik ben bij het begin van de les begonnen en heb zo min mogelijk geïntervenieerd. Het eerste half uur van de eerste les is zo aan bod gekomen in het stimulated recall interview. Hetzelfde procédé heb ik gevolgd bij het tweede en derde stimulated recall interview. De aard van de lessen maakte een selectie rond de drie kernbegrippen uit taalgericht vakonderwijs niet mogelijk.

Dataset in chronologische volgorde bij de twee docenten. Het gaat om lessen van 90 minuten.

Onderzoeksdata	Docent bedrijfsoriëntatie	Docent boekhouden
1 lesobservatie	010403	160403
1 ^e video-opname + SR interview	220403	070503
concept map	240403	080503
2e video-opname + SR interview	060503 en 080503	210503
3e video-opname + SR interview	200503	020603
semi-gestructureerd interview met student	030603 (2 interviews met 2 verschillende studenten)	030603 (1 interview met 2 studenten)
1 semi-gestructureerd interview met docent	010703	300603

Schema 2: overzicht van verzamelde data

Voordat ik met het definitieve onderzoek bij de twee docenten ben gestart, heb ik een aantal onderzoeksinstrumenten uitgeprobeerd bij een collega die verder volledig buiten het onderzoek staat. Op die manier heb ik geoefend met het maken van een video-opname met twee camera's en het afnemen van een stimulated recall interview. Deze werkwijze is mij goed bevallen, want de technische apparatuur heb ik zo goed onder de knie gekregen. Het was tevens prettig om een keer een stimulated recall interview te hebben afgenomen, omdat het voor mij een nieuwe manier was om met docenten hun lessen te bespreken.

De lesobservatie voorafgaand aan het registreren van de lessen met video is een belangrijke en wellicht voorwaardelijke stap geweest om draagvlak onder de studenten te creëren. Aanvankelijk was er veel weerstand tegen het maken van video-opnames. Ze waren wantrouwig ten opzichte van mij en bang dat ik de beelden tegen hen zou gebruiken. Na een uitvoerige toelichting op het doel van het onderzoek gingen de meeste studenten accoord.

2.3 Databewerking en -analyse

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de data zijn bewerkt en geanalyseerd.

Van de geobserveerde les en video-opnames zijn globale analyses gemaakt, waarin aandacht voor het globale lesverloop met onderscheid in voorfase, startfase, hoofdfase en eindfase (Lemke, 1989). De verschillende lesfragmenten zijn nader getypeerd met de leeractiviteiten die centraal stonden en de groeperingsvorm waarin die leeractiviteit plaatsvond. Verder is het interactiepatroon omschreven, evenals het pedagogisch klimaat en de inhoud (Hajer, 1996; Van Eerde, 2002). Daarna zijn fragmenten geselecteerd waarin iets te zien was rond begrijpelijk taalaanbod, interactie of feedback. Die fragmenten zijn getranscribeerd en geanalyseerd.

De stimulated recall interviews, mondelinge toelichtingen op concept maps en semi-gestructureerde interviews met docenten en studenten zijn volledig getranscribeerd. De analyse van de interviews en concept maps is gericht op de relevante concepten uit taalgericht vakonderwijs en mogelijke verklaringen voor docentgedrag in de les. Verder is gekeken naar de visie op leren, de rol van taal bij het verwerven van vakkennis, docentverwachtingen en thema's die de docent herhaaldelijk uit zichzelf aansnijdt.

Uitspraken die mogelijke verklaringen bieden voor het docentgedrag in de geselecteerde videofragmenten zijn gekoppeld aan het didactisch handelen in de betreffende fragmenten.

Tussentijdse analyses zijn voorgelegd aan andere onderzoekers in de kenniskring, collega's van Archimedes Lerarenopleiding, de coördinator taalbeleid van de unit waar het onderzoek heeft plaatsgevonden en aan coördinatoren taalbeleid van een aantal andere grote roc's. Ondertussen heb ik meerdere presentaties gehouden over het onderzoek en de resultaten in verschillende kringen deskundigen voorgelegd. In de paragraaf 'discussie' zal ik kort ingaan op de reacties die het onderzoek heeft opgeroepen.

3 Docent bedrijfsoriëntatie Henk

In dit hoofdstuk staat de lespraktijk van de docent bedrijfsoriëntatie, Henk, centraal. In paragraaf 2.1.3 vindt u achtergrondinformatie over deze docent. Hier gaat het zowel om een kijkje in de dagelijkse lespraktijk van Henk als om zijn ideeën daarvoor. Het hoofdstuk start met een algemene typering van zijn lessen. Dan volgt in paragraaf 3.2 de verantwoording van de geselecteerde videofragmenten die in respectievelijk paragraaf 3.3, 3.4 en 3.5 onder de loep worden genomen. Het gedrag van de docent wordt waar mogelijk gekoppeld aan overwegingen tijdens en opvattingen over het lesgeven. Paragraaf 3.6 is gewijd aan cognities van Henk voor zover die nog onvoldoende aan bod zijn gekomen in de bespreking van de videofragmenten. In 3.7 tenslotte bespreek ik de interviews met de studenten.

3.1 Algemene karakterisering van de lessen

Het vak 'bedrijfsoriëntatie' maakt deel uit van de opleidingen tot Administratief Medewerker (niveau 1) en Secretarieel Medewerker (niveau 2). Bij de functie van administratief medewerker op kantoor gaat het om relatief eenvoudig werk zoals gegevens in de computer invoeren, kopiëren of het bedienen van een telefooncentrale. De opleiding duurt een jaar. Voor het beroep van secretarieel medewerker leert men de basisbeginselen die een aankomend secretaresse moet beheersen. Werken met moderne computerprogramma's en archiveren zijn belangrijke onderdelen van het werk. De opleiding duurt twee jaar. Studenten van beide niveaus zitten samen in de groep. Het onderwijssysteem is volledig individueel. De studenten werken individueel aan de hand van een studiewijzer. De studenten op niveau 1 volgen een ander programma dan die op niveau 2. De studenten op niveau 1 hebben dan ook een andere studiewijzer dan die van niveau 2.1 De opleiding is niet competentiegericht.

De module Bedrijfsoriëntatie is opgebouwd uit de onderdelen: beroepenoriëntatie, organisatie en arbeid³. Als voornaamste leermiddel wordt gebruikt: *Matrix*. 's-Hertogenbosch, Malmberg. *Matrix* is een praktijkgerichte methode voor de beroepsgerichte vakken van de opleidingen:

Bedrijfsadministratie, Secretarieel en Commercieel op niveau 1 t/m 4.

De onderzoeksgegevens bestaan uit:

- 1 lesobservatie op 1 april 2003
- 3 video-opnames van lesblokken van 90 minuten op 22 april, 6 mei en 20 mei 2003

De vier lessen die ik heb bijgewoond, verliepen op min of meer dezelfde wijze. In het stimulated recall interview bij iedere les heb ik aan de docent gevraagd of de les representatief was. Naar de mening van de docent bleek dat voor iedere les het geval te zijn. Daarom heb ik ervoor gekozen een karakterisering van de lessenreeks in zijn geheel in dit verslag op te nemen en niet van iedere les afzonderlijk, dit om herhaling te voorkomen. Voor de karakterisering maak ik grotendeels gebruik van de categorieën uit het schema waarmee de lessen zijn geanalyseerd.

³ De onderdelen van bedrijfsoriëntatie komen overeen met de volgende eindtermen van de KSB:

- Module 0 - Beroepenoriëntatie (CAL01.2/0)
- Module 1 - Organisatie (CAL01.2/1)
- Module 2 - Arbeid (CAL01.2/2)
- Handboek Bedrijfsoriëntatie 2 (CAL01.2)

De module Bedrijfsoriëntatie is gericht op de basisdeelkwalificatie CAL01 (CAL01.1 voor niveau 1 en CAL01.2 voor niveau 2).

Het gaat om de categorieën:

- lesverloop
- interactievormen
- pedagogisch klimaat
- inhoud.

Lesverloop

Elke les duurt 90 minuten (van 10.15 tot 11.45 uur). De docent zit achter zijn bureau. Studenten komen binnen en nemen plaats. Degenen die in het klaslokaal willen werken aan hun leertaken, kunnen in principe meteen aan de slag zonder op de docent te hoeven wachten. Het duurt echter ongeveer een kwartier voordat zij daadwerkelijk begonnen zijn met de leerstof. Studenten die in het open leercentrum willen werken, hebben een briefje nodig van de docent. Zij melden zich één voor één bij de docent. Weer anderen willen een toets aanvragen of feedback krijgen op door hen ingeleverde opdrachten. Dit betekent dat steeds één student wordt geholpen en de anderen zitten te wachten. Studenten praten met elkaar over andere zaken dan de leerstof. Deze voorfase van de les duurt ongeveer 15 minuten.

Een duidelijke startfase in de les ontbreekt. Er is geen plenair moment waarin de docent het programma en de doelen van die les toelicht. Dit is inherent aan het individuele systeem waarin wordt lesgegeven. Studenten werken zelfstandig aan de hand van een studiewijzer. De voorfase gaat geleidelijk over in de hoofdfase.

Tijdens de hoofdfase van de les werken de studenten in het open leercentrum of in het klaslokaal individueel aan hun leertaken. De tafels staan in groepjes, studenten zitten bij elkaar maar werken niet samen. De docent zit achter zijn bureau, studenten gaan naar hem toe met vragen of de docent loopt rond en begeleidt studenten. Het grootste deel van de tijd (ongeveer 80 %) is de docent in gesprek met individuele studenten, de resterende tijd verricht hij administratieve handelingen achter zijn bureau, zoals het noteren van de absentie en afspraken over toetsen. Er zijn in principe geen klassikale lesmomenten. In de vier lessen die ik heb bijgewoond, heb ik de docent één keer een klassikale instructie op de studiewijzer zien geven.

Ongeveer 5 à 10 minuten voor het einde van de les gaat de eindfase in. Studenten stoppen uit zichzelf en degenen die in het open leercentrum gewerkt hebben, komen naar de docent toe om te laten zien wat ze daar hebben gedaan.

Interactievormen

De docent voert bijna de hele les korte dialogen met studenten. Andere interactiepatronen komen niet of nauwelijks voor. Eén keer heeft de docent een monoloog gehouden over het gebruik van de studiewijzer (6 mei). Een groepsgesprek heeft niet plaatsgevonden in de vier bijgewoonde lessen. Gesprekken tussen studenten onderling over de leerstof komen niet structureel voor. Als er interactie over de leerstof tussen studenten plaatsvindt, gebeurt op dat op initiatief van de studenten, bijvoorbeeld twee vriendinnen die even ver zijn in het lesprogramma overleggen met elkaar. Samenwerking in duo's of andere groeperingsvormen wordt niet gestimuleerd.

Pedagogisch klimaat

Tijdens de voorfase van de les, de eerste 15 minuten, zijn de studenten onrustig. Ze praten wat met elkaar over niet-leerstof gebonden zaken of ze wachten op de docent tot ze aan de beurt zijn. Studenten die naar het open leercentrum gaan of de docent om andere redenen nodig hebben, willen zo snel mogelijk door de docent geholpen worden. Ze moeten echter wachten op hun beurt,

want de docent spreekt de studenten één voor één. De docent blijkt niet van alle studenten hun naam te kennen, evenmin als het niveau waarop ze de opleiding volgen. Als de studenten eenmaal individueel aan het werk zijn, is het rustig in de klas. Als de docent de klas verlaat om studiematerialen elders te halen, werken de studenten rustig verder.

Inhoud van de tweegesprekken

De docent voert veel individuele gesprekken met studenten. De onderwerpen die in de dialogen aan bod komen, zijn:

- aanwezigheid
- cijfers
- gedrag
- studiematerialen als studiewijzer, boeken etc.
- inleveren logboek, opdrachten en cases
- aanvraag toets
- studieplanning
- instructie op test
- feedback op ingeleverd werk
- feedback op test
- leerstof
- leerproces

Het merendeel van de dialogen tussen docent en student gaat over organisatorische zaken als aanwezigheid, cijfers, studiematerialen, studieplanning en het aanvragen van toetsen. Slechts een klein deel van de gesprekken gaat specifiek over de leerstof en het leerproces van de studenten. Er zijn ook lessen waarin geen enkele dialoog tussen docent en student over de leerstof ging. Verder komt het voor dat de docent in één les zeven keer instructie geeft op eenzelfde test.

3.2 Selectie van lesfragmenten

Ik heb drie videofragmenten uit de lessenreeks geselecteerd voor een detailanalyse. In deze paragraaf verantwoord ik deze selectie en de werkwijze daarbij. Onderzoeksvraag 1 (In hoeverre zijn kenmerken van adequate taaldidactiek (taalaanbod, interactie, feedback) verweven in vakonderwijs van mbo-docenten in een meertalige studentengroep?) en bijbehorende deelvragen zijn richtinggevend geweest voor de selectie van de fragmenten. Op basis van de deelvragen (1a-c) heb ik fragmenten gekozen waarin de docent didactische maatregelen neemt om het taalaanbod begrijpelijk te maken, waarin sprake is van interactie tussen docent en student en waarin de docent feedback geeft. Daarnaast zijn de onderwerpen van de gesprekken tussen docent en student bepalend geweest voor de keuze van de videofragmenten. Veel dialogen gaan over organisatorische aangelegenheden. Gesprekken over de leerstof komen veel minder vaak voor. Ik heb ervoor gekozen om fragmenten over zowel organisatorische als vakinhoudelijke zaken uitvoerig te analyseren, dit om diverse aspecten van het leerproces in beeld te brengen en de soort begeleiding/ondersteuning die de docent daarbij biedt. De geselecteerde onderwerpen zijn:

- instructie bij een test
- studieplanning
- uitleg bij een leertaak.

Verder is van doorslaggevend belang geweest of de videofragmenten in de stimulated recall interviews ter sprake kwamen. Dit is voor alle drie het geval.

In het eerste fragment, *test*, waarin de docent een studente uitleg geeft bij een test, staat begrijpelijk taalaanbod centraal. Is het taalaanbod in de test voor de studente begrijpelijk? Wat doet de docent om het taalaanbod in de test voor haar begrijpelijk te maken? Is het taalaanbod van de docent zelf begrijpelijk? Hoe controleert de docent of de student zijn uitleg heeft begrepen? In dit fragment valt tevens te zien hoe de interactie tussen de docent en studente verloopt, hoeveel taalruimte de studente krijgt. Het derde punt, feedback, komt aan de orde wanneer de docent haar antwoorden in het eerste deel van de test bekijkt.

Het tweede fragment, *studieplanning*, heb ik geselecteerd, omdat het naar mijn idee representatief is voor veel gesprekken die de docent met studenten voert. Veel dialogen gaan immers over de organisatie van de studie en de les en de regels die in de klas gelden. De wijze waarop een student zijn studie plant, is onderwerp van gesprek. In het fragment komt naar voren hoe de docent het leerproces van studenten begeleidt, waarop hij stuurt. Ook toont het fragment hoe de docent de student de gelegenheid geeft tot taalproductie.

Het derde fragment, *leerstof*, heb ik gekozen omdat het één van de weinige gesprekken in de vier bijgewoonde lessen is waarin de leerstof expliciet centraal staat. De meeste dialogen tussen docent en studenten gaan immers over niet-leerstofgebonden kwesties. Hier gaat het om het uitvoeren van een leertaak (case) en de aanpak daarvan. Het is interessant vanwege de mogelijke betekenisonderhandeling rond vakbegrippen.

3.3 Videofragment TEST

Per fragment beschrijf ik eerst de context en de leerinhoud. Dan volgen stukken transcript met beschrijving gevolgd door mijn analyse. In het laatste onderdeel komen uitspraken uit de secundaire data van de docent aan bod die te relateren zijn aan de fragmenten en mogelijk verklaringen geven voor zijn aanpak.

3.3.1 Context

Het fragment TEST is afkomstig uit de les van 22 april. De les is ongeveer 15 minuten bezig. De meeste studenten zijn aan het werk. Deze studente, Anouk, heeft het eerste kwartier van de les niets gedaan. Ze wil de test maken die aansluit op het logboek. De docent heeft de test voor haar gehaald uit een ander lokaal en komt nu naar haar toe.

3.3.2 Leertaak

'Bedrijfsoriëntatie' start met de module 'beroepenoriëntatie', waarin studenten zich voorbereiden op de keuze binnen de opleidingenclusters Bedrijfsadministratie, Secretarieel of Commercieel. Ze bekijken welke verschillende mogelijkheden er zijn binnen deze clusters. Daarnaast vormen ze een beeld van zichzelf. Ze leggen een logboek aan. De test met als titel 'Kies maar raak' dient ter afsluiting van deze module.

Test: 'Kies maar raak'

10-9-01
F. Walma

1. Persoonlijke eigenschappen.

Bij de oriëntatie en beroep ga je alle factoren onderzoeken die een rol kunnen spelen. Zo is het van belang te weten welke persoonlijke eigenschappen je kunt gebruiken in een toekomstige opleiding en functie. Geef hieronder aan in welke mate jij vindt dat je een bepaalde eigenschap bezit. Zet een kruisje met het teken dat het meest op jou van toepassing is. Let niet alleen op de eigenschappen waar je hoog scoort. De eigenschappen waar je een- of – invult kunnen struikelblokken voor je worden en verdienen daarom ook je aandacht.

	+ + =	volledig op mij van toepassing.
	+ –	enigszins op mij van toepassing.
	± =	ik vind het moeilijk om te kiezen.
	– =	bijna niet op mij van toepassing.
	– – =	helemaal niet op mij van toepassing.

Eigenschappen:	++	+	±	–	– –
1. Concentratie: je aandacht hoeden bij wat je doet en niet snel afgeleid zijn.					
2. Spreekvaardigheid: uitleggen en onder woorden brengen wat je bedoelt.					
3. Nauwkeurigheid: netjes werken, letten op details (zorgvuldigheid, ordelijkheid).					
4. Omschakelingsvermogen: makkelijk kunnen overschakelen van de ene bezigheid naar de andere bezigheid.					
5. Doorzettingsvermogen: bij moeilijkheden volhouden en pogingen ondernemen om je doel te bereiken.					
6. Zelfstandigheid: onder eigen verantwoordelijkheid belangrijke beslissingen kunnen nemen (onafhankelijkheid).					
7. Analyseervermogen: een probleem kunnen "uitpluizen" en door redeneren een oplossing vinden.					
8. Handigheid: vlug en bedreven iets kunnen aanpakken (in de praktijk).					
9. Ondernemendheid: snel initiatieven kunnen nemen om te bereiken wat je wilt.					
10. Voorzichtigheid: graag behoedzaam te werk gaan en liever geen risico's nemen.					
11. Geduld: geduld hebben wanneer iets niet direct lukt en rustig doorgaan met proberen.					
12. Goed geheugen: details gemakkelijk kunnen herinneren en iets snel van buiten kunnen leren.					
13. Ambitie: eerezuchtig zijn, veel willen bereiken en de mogelijkheden ten volle benutten.					
14. Zakelijkheid: iets goed kunnen 'verkoppen' en iemand kunnen overtuigen dat iets goed is.					
15. Samenwerking: in overleg met anderen aan iets werken en samen iets voor elkaar krijgen.					
16. Creativiteit: je eigen ideeën en fantasieën tot uiting kunnen brengen.					

Kies maar raak 01102+01202 BO 2001-2002
Pagina 1 van 1

De eerste pagina van de test 'Kies maar raak'.
De gehele test is als bijlage 3 opgenomen (achterin).

De test is niet gericht op feitenkennis, maar op persoonlijke eigenschappen en beroepskenmerken. In deel 1 geven studenten van 28 eigenschappen aan in welke mate ze daarover beschikken. In het tweede deel gaan ze na in hoeverre bepaalde aspecten van een beroep voor hen belangrijk zijn. Ze vergelijken zichzelf met een zestal menstypen in deel 3 en beargumenteren waarom ze dat zo zien en combineren dat met twee bedrijven waar ze graag zouden willen werken. Bij ieder deel moeten ze conclusies trekken.

Het gaat in deze test om reflectie op de eigen persoonlijkheid gerelateerd aan het te kiezen beroep. In het stimulated recall interview (sri 220403; 623-625) bij deze les zegt de docent over de test:

“op die manier hebben ze het nooit gedaan dus ze moeten in een keer over zichzelf gaan nadenken van hé ben ik nou geduldig of niet enne hoe schat ik dat in, en dus dat hebben ze nooit gedaan”.

3.3.3 Transcripties en beschrijvingen

Het videofragment TEST bestaat uit drie verschillende momenten in de les.

Moment 1

De docent gaat naar de studente, Anouk, toe en zegt het volgende:

D = docent

A = Anouk

woord → met nadruk

(.) → pauze < 0.3 sec

(x woorden) → woorden zijn niet te verstaan

[→ simultane uitingen en handelingen

[...] → commentaar onderzoeker

[transcript 11-18]

- 11 D Zo kun je het beste even hier gaan zitten en zal ik je
12 eerst even uitleggen wat je precies moet doen.(.) Had je
13 een pen bij je? Kijk, ja? Het is gewoon een test, ook die
14 gaat over jezelf net als een logboek. Dus je hebt geen
15 kennis nodig, het gaat gewoon om vragen over jouzelf. Ja?
16 Nou dit moet je natuurlijk gewoon invullen, je naam je
17 opleiding, nou dat lijkt me duidelijk hè? Dan krijg je
18 eerst een aantal eigenschappen hier eeh tot en met 28.

De docent legt in regel 11-15 uit om wat voor soort test het gaat: er wordt geen specifieke kennis gevraagd, maar het gaat om vragen over de studenten zelf. Hij controleert of de studente zijn uitleg heeft begrepen door het woordje “ja” (15) op een vragende toon uit te spreken. Zonder het antwoord van de studente daarop af te wachten gaat de docent verder met zijn uitleg (16-18). In dat gedeelte controleert hij haar begrip met de zin: “nou dat lijkt me duidelijk hè?” Hij gaat door met zijn instructie zonder dat hij antwoord van de studente heeft gekregen.

[transcript 19-38]

- 19 A Wat staat daar ingevuld hieronder?
20 D Ja dat komt zo meteen. Hier zie je allemaal eigenschappen
21 staan en er wordt uitgelegd wat die eigenschap is.
22 Bijvoorbeeld geduld hè? Nou als jij bijvoorbeeld voor
23 jezelf denkt van nou ik ben een geduldig iemand, dan kun
24 je bijvoorbeeld hier een kruisje zetten en dan heb je die
25 eigenschap hè? Als je zegt, nou ik ben gewoon, dan zet je
26 bijvoorbeeld een kruisje bij plusminus. Als je denkt nou
27 ik ben eigenlijk helemaal niet geduldig, dan zet je een
28 kruisje daar. Dus op die manier vul je over jezelf in hoe
29 je ongeveer bent. Dat klopt natuurlijk nooit 100 % hè? Dat
30 is duidelijk. Je hebt geen 100% geduld of 100% handig of
31 100% dit. Maar jij probeert zo goed mogelijk in te vullen
32 hier jouw eigenschappen. Hier staat nog een korte uitleg
33 bij. Dat zijn er 28 als je hier bent dan moet je naar
34 pagina 8. Dan staat er onder aan, en dat is het lastigste
35 stukje eigenlijk, namelijk (.) dan moet je uit die 28 er 3
36 kiezen die je later goed kunt gebruiken in een baan. Is
37 dat duidelijk?
38 A Ja [op vlakke matte toon]

De studente stelt een vraag die niet aansluit bij het gedeelte van de test waarover de docent zojuist uitleg heeft gegeven. Zij loopt met haar vraag vooruit op de inhoud van de test. Aan de reactie van de docent (20 en verder) valt op te maken dat hij de uitleg bij de test vooraf in zijn hoofd heeft. Hij heeft een soort standaardverhaal dat hij bij deze test aan de studenten vertelt. Aan het einde controleert hij haar begrip van zijn instructie met de vraag: "Is dat duidelijk?" De studente antwoordt met "ja", maar haar intonatie is vlak. Ze 'claimt' begrip, maar bewijst het niet.

[transcript 39-51]

- 39 D Dus als je zegt nou ik ben ordelijk, stel dat je heel erg
40 ordelijk bent, dan is dat een eigenschap die je misschien
41 goed kunt gebruiken later in een baan. Dan zet je alleen
42 het woord ordelijk op, het vetgedrukte woord schrijf je
43 alleen op.
44 A Ja [op vlakke matte toon]
45 D Ja? Er zijn ook eigenschappen die jij hier hebt
46 aangekruist die niet handig zijn in een baan. Dus drie
47 positieve en drie negatieve
48 A Dus het maakt niet uit of je er wel goed in bent of niet,
49 gewoon of het belangrijk is voor een baan.
50 D Ne::e. Van de eigenschappen die jij hier zelf hebt
51 ingevuld.

De docent gaat verder met zijn uitleg. Hij geeft een voorbeeld aan de hand van de eigenschap 'ordelijk'. Anouk lijkt dit stukje uitleg te begrijpen door de bevestiging "ja" (44), maar ook hier roept haar intonatie twijfels op. De docent vervolgt zijn instructie. Uit de reactie van de studente (48-49) valt op te maken dat ze zijn uitleg toch niet heeft begrepen. Ze begrijpt niet dat ze eerst van de 28 genoemde eigenschappen moet aangeven in welke mate ze daarover beschikt en er vervolgens 3 moet selecteren die handig zijn voor een baan later en 3 die niet zo goed van pas komen.

[transcript 52-67]

- 52 A Ja dus bijvoorbeeld hier heb ik dit
53 D Ja stel
54 A Dit staat helemaal daar.
55 D Ja
56 A En het is wel goed voor een baan, dan moet ik het wel hier
57 invullen toch?
58 D Nee, want het gaat om eigenschappen die jij hebt. Dus als
59 jij niet contactueel bent, kun je 't daar ook niet
60 invullen.
61 A Ooh
62 D Dus alleen die eigenschappen die jij hebt, die je dus hier
63 bij die plusdingen wat hebt ingevuld, daaruit moet je
64 kiezen en dan kies je er drie uit. En ook bij de
65 eigenschappen die wat negatiever zijn, kies je er ook
66 drie uit. Is het tot zover duidelijk? [student gaapt]
67 A Ja

De studente doet een poging te verwoorden wat ze begrepen heeft (52). De docent wil het van haar overnemen met "Ja stel" (53), maar de studente gaat door op het punt waar ze gebleven is. De docent bevestigt haar (55) en dan pakt ze de gelegenheid te vertellen wat ze denkt dat ze moet doen (56-57). Dit blijkt echter niet juist (58-60), waarop ze verbaasd reageert met "Ooh". Vervolgens neemt de docent de uitleg zelf over (62-66). Hij checkt begrip van zijn uitleg met "Is het tot zover duidelijk?" Uit de reactie van de studente ("ja") is niet met zekerheid vast te stellen of ze nu begrijpt wat ze moet doen.

[transcript 68-82]

- 68 D Je moet steeds gapen je bent nog niet helemaal beter
69 geloof ik of wel? Of heb je weinig geslapen?
70 A Nee, niet echt.
71 D Goed.
72 A Ik lig de hele nacht wakker want mijn neus is verstopt en
73 ik heb pijn in mijn keel.

- 74 D Ja. Nu als dat af is dan moet je dan kom ik daarna wel
75 voor het tweede stukje. Ja?
76 A Ja
77 D Want dan krijg je eigenlijk een vergelijkbaar iets, maar
78 dat kunnen we beter dan uitleggen. Je begint met het
79 eerste stuk. Als je woorden niet weet, dan kun je even
80 vragen, want je zegt van nou want als je iets gaat
81 invullen terwijl je het woord niet snapt, ja dan klopt
82 het niet meer. Ja?

De docent heeft signaleerd dat de studente zit te gapen. Ze vertelt wat de reden hiervoor is (72-73), waaraan de docent geen aandacht besteedt. Hij gaat onmiddellijk verder met de instructie op de test. Aan het einde van zijn uitleg controleert hij door middel van het woordje "ja" of Anouk nu aan de slag kan. Ze geeft geen antwoord en begint met de test.

Moment 2

Na ruim 10 minuten (10.45) roept Anouk de docent bij zich.

[transcript 315-348]

- 315 A Meneer?
316 D Ja
317 A Dus je moet ook bij belangrijke persoonlijke eigenschappen
318 (paar woorden) gebruiken, (.) moet je ook dus schrijven bij
319 plussen?
320 D Ja, als er eigenschappen bij zijn hè die je hebt
321 aangekruist e:::n je denkt van ja die heb ik wel die
322 eigenschap, maar die is misschien niet zo handig (.) later
323 in een baan, dan vul je die daar dus in.
324 A dan is het niet automatisch ...
325 D Ja kijk het kan zijn, laat even zien, okee nou da's
326 natuurlijk een belangrijke eigenschap hè?
327 A Ja
328 D Dat kun je niet zeggen die heb ik niet nodig later. Dat
329 vertel je dus die kun je niet gebruiken. Die, die. Kijk
330 dat kan inderdaad lastig zijn in jouw geval, dat weet ik
331 niet. (.5)[D bekijkt antwoorden] Ja (.3) Ja:: Nou je zou
332 dan bijvoorbeeld zoiets kunnen doen. Deze eigenschap die
333 heb jij niet
334 A Ne:e
335 D Nee nou dan kun je hem ook niet gebruiken, dat klopt.
336 A Nee
337 D Nou dan zou je misschien ja eventueel kunnen uitwijken
338 naar dit, een beetje neutrale. Dat je zegt van no:u. Maar
339 het is inderdaad lastig in jouw geval. Dat klopt dat is

- 340 niet zo simpel. Nou bijvoorbeeld zoiets, blijkbaar ben je
341 (.) ja laten we zeggen je kunt vrij snel afgeleid raken
342 A Ja
343 D Nou dan zou dus zo'n punt zou je kunnen noemen.
344 A Oh dat ik dat
345 D Ja omdat je je misschien minder goed kunt
346 concentreren dan is dat dan kan een eigenschap zijn waar
347 je later in je werk last van hebt.
348 A (.) Ooh

De studente stelt een vraag (317-319) die niet zonder meer duidelijk is. De docent vraagt niet om verduidelijking van de vraag, maar reageert met een instructie (320-323). De studente probeert in regel 324 nogmaals te formuleren wat zij denkt. De docent bekijkt haar antwoorden en geeft uitleg waarbij de studente nauwelijks aan het woord komt. De docent stelt haar geen vragen over het hoe of waarom van de antwoorden. In regel 337 – 343 draagt hij een mogelijk antwoord voor haar aan. Als Anouk in regel 344 probeert te formuleren wat ze heeft begrepen van zijn suggestie, laat hij haar niet uitpraten. De docent vervolgt zijn eigen redenering, waarop de studente met “Ooh” reageert. Hiermee claimt ze wederom begrip, en dat blijkt er nog steeds niet te zijn.

[transcript 349-395]

- 349 D Niet duidelijk?
350 A Nee
351 D Kijk jij zegt jij vult het hier in bij plusminus. Dus dat
352 betekent dat je
353 A dus dat wil zeggen als ik deze eigenschap
354 heb dus als ik het bij kan houden
355 D huhu, dan zou je het hier [aankruisen
356 A [ja dat ik het niet kan
357 gebruiken
358 D Ja
359 A Maar ik kan mijn aandacht er niet bij houden en dan denkt
360 u straks dat ik mijn aandacht er wel bij kan houden
361 D Nee nee nee juist niet
362 A Okee duidelijk
363 D Ne:e want dat klopt dan toch? Jij zegt dat je vrij snel
364 afgeleid bent,
365 A huhu
366 D Dat blijkt uit het antwoord
367 A Ja
368 D Is dat een handige eigenschap in een baan of een minder
369 handige eigenschap?
370 A Minder handig
371 D Dus die kan dus hier ingevuld worden.
372 A Ooh okee

- 373 D Ja?
374 A Ja.
375 D Dus die kan daar komen. (.) En op die manier kun je dus
376 bijvoorbeeld in deze lijst kijken bij sommige waarvan je
377 zegt nou
378 A Hier niet?
379 D Kan eventueel
380 A Die heb ik niet
381 D Nee, nou eeh bijvoorbeeld dan kun je zeggen eeh nou hier
382 eeh je zegt van je vindt het lastig om blijkbaar zelf
383 beslissingen te nemen
384 A Ja
385 D dat kan een eigenschap zijn waarvan je zegt van nou dat is
386 later misschien niet handig in een bedrijf. Dat een
387 bedrijf dat een baas juist wel wil dat je zelfstandig
388 optreedt. Dat zou ook kunnen. Nou dus als je in die in
389 deze lijst kijkt, in deze, kun je dan voor jezelf een
390 keuze maken van nou die drie verwacht ik dat die
391 misschien, nou ja problemen maar (.) minder handig zijn in
392 een baan.
393 A Okee
394 D Ja?
395 A Dankuwel

De docent heeft haar intonatie van "Ooh" juist opgemerkt en checkt of zijn uitleg niet duidelijk is. Dat blijkt inderdaad het geval, waarop hij opnieuw begint uit te leggen (351-352). Tot drie keer toe (353-354, 356-357 en 359/360) doet Anouk een poging te verwoorden wat ze van de instructie heeft begrepen. De docent en de studente praten daarbij door elkaar heen. Daarna is de docent de meeste tijd aan het woord en zijn de reacties van de studente zeer kort (één of twee, en in een enkel geval, vier woorden). Aan het einde lijkt Anouk te hebben begrepen hoe ze de test moet invullen.

Moment 3

Na een paar minuten (10.51) roept Anouk de docent bij zich voor uitleg over het tweede gedeelte van de test.

[transcript 435-482]

- 435 A ()
436 D Wat zeg je?
437 A ()
438 D Dit is klaar hè?
439 A Ja
440 D Ja kijk het staat hier een beetje raar zo
441 A Ja

- 442 D Dat klopt. Maar dat komt ik combineer dat met wat hier
443 staat.
- 444 A Oh
- 445 D Omdat dan hier staat plusminus klopt het. Want op zich
446 zijn het natuurlijk mooie eigenschappen
- 447 A Ja.
- 448 D Ja? Dat klopt en dan nu gaan we naar de volgende, dat is
449 deze de beroepskenmerken. Dus eerst heb je het gehad over
450 jou zelf, hoe jijzelf in elkaar zit. Nu kun jij hier
451 invullen hoe jouw ideale baan eruit gaat zien. Ja?
- 452 A Ja
- 453 D Dus je moet je afvragen, als ik later een baan heb heb je
454 hier het hoofdstuk contact met mensen, zou je het dan leuk
455 vinden om een baan te hebben waarbij je veel informatie
456 aan andere mensen moet geven? Nou als je zegt j:a dan zet
457 je daar een kruisje. Ja? E::n wil je later een baan
458 waarbij je werkt met kinderen? Nou als je zegt ik wil er
459 niets van weten, ik vind kinderen wel leuk maar ik wil
460 niet d'r mee werken, (.) daar. Nou en zo komt er dus een
461 plaatje uit over jouw baan hè. Hoofdstuk contact met
462 mensen, hoofdstuk afwisseling, (.) voldoening in je werk,
463 verantwoordelijkheid enzovoorts. Zo kun je ste:eds, nou ja
464 dit zijn een beetje rare kijk want er wordt hier gevraagd
465 wil je later een goed salaris?
- 466 A Meestal toch?
- 467 D Ja. Wie zal een gek die hier invult bij min (.) die
468 bestaat natuurlijk niet. Dat iemand zegt ik hoef geen
469 salaris.
- 470 A Jawel die bestaan wel.
- 471 D J:a. Maar dan doe je vrijwilligerswerk hè, dat is wat
472 anders. Dan werk je voor het Rode Kruis of voor Amnesty
473 of eeh noem maar op. Dat is een ander verhaal. Maar als je
474 gewoon moet leven, je hebt een huis, of je gaat een huis
475 huren of kopen, dan
- 476 A (Hier vul je dat dan zo in?)
- 477 D Ja. Dus (.) helemaal zo doen, 48 en dan krijg je hetzelfde
478 verhaal als bij de persoonlijke eigenschappen, wat vind je
479 de drie eigenschappen, kenmerken in een later beroep die
480 je het allerbelangrijkste vindt, uit deze 48
- 481 A Mag ik naar de wc?
- 482 D Ja.

De docent kijkt eerst naar de antwoorden in het eerste gedeelte van de test. Hij geeft feedback op de wijze waarop ze de eigenschappen heeft aangekruist (440-446). Vervolgens volgt er een lange instructie over het tweede gedeelte van de test (448-465), waarin de docent steeds aan het woord is met slechts één onderbreking van de studente: "ja" (452). Aan het einde van de uitleg door de docent komt de studente met een inhoudelijke reactie: "Meestal toch?" (466). De docent gaat daar zelf op door (467-469), waarop Anouk de docent enigszins tegensprekt: "Jawel die bestaan wel" (470). De docent vult dan in wat zij met die opmerking bedoeld zou kunnen hebben, en vervolgt de instructie. Aan het einde daarvan vraagt de studente of ze naar het toilet mag.

Anouk gaat om kwart over 11 ziek naar huis. Ze maakt het tweede deel van de test tijdens de volgende les twee weken later op 6 mei. De docent geeft dan opnieuw instructie bij het tweede deel van de test en vraagt niet of zij nog weet hoe ze het moet aanpakken.

3.3.4 Analyse

Moment 1

Taalaanbod

De docent geeft Anouk een stap-voor-stap instructie bij de test in plaats van haar de instructie zelf te laten lezen en haar zelf vragen te laten formuleren in het geval ze niet begrijpt wat ze moet doen. Hij is daarbij lang aan het woord. Het kan zijn dat de uitleg van de docent overbodig is en dat de studente uit zichzelf begrijpt wat ze moet doen. De docent sluit niet aan bij de voorkennis van de studente.

De docent controleert of zij zijn uitleg heeft begrepen door middel van gesloten vragen als 'Is dat duidelijk?' Of hij spreekt het woordje "ja" en zinnen waarin het antwoord besloten ligt, op vragende toon uit. Dit zijn vragen waarop hij geen antwoord verwacht: zonder dat de studente antwoord geeft, vervolgt hij zijn verhaal. Als de studente wel reageert op een dergelijke vraag (38), is dat meer een formaliteit en geeft het geen inzicht in haar mate van begrip van de instructie bij de test. Hij besteedt geen aandacht aan de intonatie van haar reacties. Daaruit zou hij herhaaldelijk kunnen opmaken dat zijn uitleg niet goed overkomt.

Taalproductie

Henk is zelf veel aan het woord en stimuleert haar niet of nauwelijks te verwoorden wat ze wel of niet snapt. Hiermee laat hij een aantal kansen liggen: hij krijgt geen inzicht in haar mate van begrip, hij kan haar geen inzicht bieden in haar manier van denken en haar aldus een stapje verder helpen in haar leerproces. Verder stimuleert hij de taalontwikkeling op deze manier niet. Slechts in een enkel geval geeft hij haar wel de ruimte om haar gedachten te formuleren. In regel 55 moedigt hij haar aan met "ja" en geeft voldoende tijd, waarop ze wel tot de formulering van een hele zin komt. Als de studente uit zichzelf een vraag stelt (19), dan gaat de docent daar inhoudelijk niet op. Met haar vraag loopt ze vooruit op datgene wat de docent wil uitleggen. Henk sluit echter niet aan bij haar vraag. Als hij dat wel had gedaan, dan zou er waarschijnlijk meer betrokkenheid van Anouk tot stand zijn gekomen en als gevolg daarvan wellicht meer interactie.

Pedagogische relatie

De docent gaat niet op persoonlijke informatie, als de studente vertelt dat ze de hele nacht wakker ligt (72-73). Hij vindt het hier belangrijker haar op weg te helpen met de test dan aandacht te besteden aan de interpersoonlijke relatie.

Moment 2

Taalaanbod

Als de studente aangeeft dat de instructie niet duidelijk is (350), vraagt de docent niet door. In plaats daarvan komt hij met een nieuwe instructie, waardoor er geen betekenisonderhandeling tot stand komt.

Taalproductie

Nadat Anouk drie keer heeft geprobeerd te verwoorden wat ze heeft begrepen van de uitleg, lijkt ze af te haken. De docent laat haar niet uitpraten en neemt het van haar over. De studente beperkt haar inbreng in de dialoog tot zeer korte reacties. Naarmate de input van de docent toeneemt, neemt de participatie van de student af. Er lijkt interactie tussen docent en student plaats te vinden, maar in feite wordt het steeds meer eenrichtingsverkeer van de docent richting de student. Hij sluit niet aan bij haar bijdragen en laat hier kansen liggen om haar taalontwikkeling te stimuleren. Bovendien krijgt hij geen inzicht in haar taakaanpak en denkproces.

Pedagogische relatie

Deze test biedt bij uitstek mogelijkheden om een gesprek aan te knopen over persoonlijke onderwerpen. Omdat de docent niet ingaat op de inhoud van de test, benut hij niet de kans om de band met haar te versterken.

Moment 3

Taalaanbod- en productie

De wijze waarop de studente het tweede gedeelte van de test moet invullen is vergelijkbaar met die van het eerste deel. Toch legt de docent het weer stap voor stap uit en legt hij aan het einde van de instructie pas de link tussen de twee delen. Hij had ook met de overeenkomst kunnen beginnen en vervolgens aan de studente vragen hoe ze dan te werk zou gaan. Dat zou hem meer inzicht in haar begrip hebben gegeven en hij zou de studente meer grip hebben kunnen geven op haar eigen leerproces door haar de aanpak expliciet te laten verwoorden. Het haar laten verwoorden zou ook haar taalontwikkeling ten goede kunnen komen.

Feedback en pedagogische relatie

Anouk komt zelf met een leuke inhoudelijke inbreng, namelijk dat een goed salaris niet voor iedereen een belangrijk aspect van een baan is. Dit moment (470) zou bij uitstek geschikt zijn om interesse te tonen in haar manier van denken en haar aan de praat te krijgen over hoe ze dat dan ziet. In plaats van geboeid door te vragen vertelt de docent zelf hoe hij dat ziet. Ook hier neemt hij het initiatief van haar over en laat hij naar mijn idee een enorme kans liggen om haar inbreng te belonen wat de motivatie ten goede komt en om leren in interactie te stimuleren.

Opvallend in het fragment *test* is de taak zelf en de wijze waarop de docent daarmee omgaat. Het is een schoolse taak over persoonlijke zaken. De docent benadert de test vooral als schoolse taak en besteedt geen aandacht aan de inhoudelijke kant van de test, namelijk de persoon en de toekomst van de studente zelf. De test biedt bij uitstek de gelegenheid om een persoonlijk gesprek met Anouk te voeren over haar sterke en zwakke kanten en haar beroepsperspectief. De ondersteuning van de docent is gericht op het correct maken van de test en niet op het opbouwen van een interpersoonlijke relatie met de studente en op steun voor de beroepskeuze en het

leerproces. Er spreekt geen persoonlijke betrokkenheid uit de wijze waarop hij de studente in deze lesmomenten begeleidt. De docent handelt niet vanuit een pedagogisch of vakinhoudelijk perspectief, maar vanuit een organisatorisch perspectief.

3.3.5 Wat zegt de docent er zelf over?

In deze paragraaf komen uitspraken van de docent in het stimulated recall interview en eventueel andere data aan de orde die mogelijke verklaringen bieden voor zijn didactisch handelen.

In het besproken videofragment geeft de docent uitvoerig mondelinge instructie bij de test. Op de vraag waarom hij dat doet, zegt hij in het stimulated recall interview (sri 2204030; 606-619):

- D: de praktijk heeft geleerd, **misschien dat het voor dit meisje niet nodig was denk ik achteraf**⁴, dat de leerlingen die test niet snappen, ze begrijpen niet wat de bedoeling is van die test of wat waarom ze dat moeten doen. En het is samen met het logboek, het is eigenlijk een, het logboek is natuurlijk het zichzelf in kaart brengen en hier doe je het op een andere manier nog een keer en je merkt dat als je ze het gewoon geeft lees maar en stel dan vragen dan krijg je onmiddellijk allemaal vragen, dus vandaar dat ik dat even uitleg*
- I: en heeft dat te maken met de taal die problemen geeft of is het meer een bepaald abstractievermogen dat deze problemen ()*
- D: het is de taal en het is ook het abstractievermogen, () ze kunnen niet of ze hebben niet geleerd om naar zichzelf te kijken in de zin van dat ze zich classificeren met die eigenschappen.*

De docent doet een beroep op zijn ervaring, 'de praktijk heeft geleerd'. Hij legitimeert zijn manier van handelen met studentverwachtingen die hij in de loop van zijn carrière heeft opgebouwd. Hij gaat voorbij aan de individuele behoeften van de studenten, maar blijkt daar latent bewust van (zie cursivering). Het is opvallend dat hij in termen van 'ze' praat in plaats van over dit specifieke meisje.

Naar aanleiding van het lesfragment dat correspondeert met regel 39-82 uit het transcript probeer ik te achterhalen hoe de docent denkt over de mate van begrip bij de studente over zijn uitleg.

Uit sri 220403; 646-672:

- I: Heb je de indruk dat ze nu wel begrijpt wat ze moet doen?*
- D: Nou op dat moment nog niet*
- I: Nee, waar leid jij dat uit af?*
- D: Maar ik merk aan haar houding, aan haar lichaamshouding, de manier waarop ze zit, hoe ze reageert en later blijkt in deze situatie dat zoals zij het interpreteert zo had ik het nog niet begrepen en zo kan het ook. Maar ik zie aan haar lichaamshouding hoe ze is dat er je voelt als je praat of er contact is of niet hè en je voelt gewoon dat er geen contact is, dus ik kan het wel uitleggen maar ik kan ook net zo goed tegen de muur praten*

⁴ Vetgedrukte uitspraken uit secundaire data zijn aangebracht door de onderzoeker.

- I: *Ja, maar wat gaat er door je heen op het moment dat je met dat meisje aan het overleggen bent, heb je dan ook de gedachte van volgens mij snapt ze er eigenlijk helemaal niets van of*
- D: *ja dat dat dat, daarom probeer ik het nog een keer uit te leggen maar op een andere manier en misschien kan het wel veel beter, maar ik voel dat ze het niet snapt en daarom probeer ik het langzaam en nog een keer proberen uit te leggen omdat ik merk van hé ik krijg geen feedback van die student (...) dat hoeft niet te zijn met woorden (...) je voelt gewoon van hé die woorden zinken gewoon weg, in dat meisje*

De docent geeft te kennen zich ervan bewust te zijn dat er geen contact tussen hem en de studente is. Tijdens de les doet hij lange tijd niets met dit gegeven. Op gegeven moment laat hij merken dat hij heeft gezien dat ze zit te gapen waar hij niet verder op ingaat. Hij beseft tevens dat de studente zijn uitleg niet begrijpt, waarop zijn didactische aanpak is: nog een keer en langzaam uitleggen. Hierdoor blijft er sprake van eenrichtingsverkeer in de dialoog, komt het contact tussen de docent en de studente niet van de grond en snapt Anouk de bedoeling van de test nog niet.

Na 10 minuten vraagt ze de docent dan ook weer om hulp. Over dat tweede lesmoment (regel 315-348 videotranscript) zegt de docent het volgende:

Bij video 315-331 in sri 220403; 949-977:

- I: *Waar let je nu op?*
- D: *Het rare is, zij maakt die enquête, als ze het goed invullen tussen haakjes tussen aanhalingstekens, als ze het goed invullen dan zitten daar nogal wat haken in, dan verspringt dat enorm van plus naar min, maar zij doet heel gelijkmatig, bijna alles is ze goed in, dat kan natuurlijk niet, dat bestaat niet, en 28 eigenschappen die je allemaal behoorlijk hebt, dat gaat niet, dus dan zit je ook een beetje met het probleem van, het is gewoon een test van zoals zij denkt dat ze is, dus je kunt niet zeggen dit is fout, dat gaat niet, als jij denkt dat je zo in elkaar zit, is dat zo. Het is niet een test waarbij je dus zoals bij het servicebureau wetenschappelijk test hoe iemand echt is. Die hebben natuurlijk andere vragen enzovoort (meer een samenvatting naar het logboek), dat is meer een eerste kennismaking van hun met zichzelf, maar dan kun je moeilijk zeggen, dit klopt niet, dit is onzin.*
- I: *En als je dat zo ziet, wat gaat er dan door je hoofd?*
- D: ***Dan zit ik wel een beetje wanhopig te bedenken van ja hoe kan ik nou, wat moet ik daarmee?***
- I: *Ja, dat lijkt me lastig.*
- DH: *Dat is heel lastig, dus dat is niet ik heb daar niet een goed antwoord op, want oeh je kunt niet zeggen dit is fout, want het gaat over haar en dan zou zij fout zijn en dat is niet zo.*
- I: *Wat overweeg je?*
- DH: *Het beste zou eigenlijk zijn dat ze nu achteraf blijkt dat ze gewoon echt ziek is, dus het beste zou zijn dat ze iets anders ging doen en die test volgende week doen.*

Bij video 331-348 in sri 220403; 985-997:

I: Wat denk je hier?

D: Ja, ze snapt eigenlijk de hele test niet, ze weet niet hoe ze het moet invullen, dus ik laat haar de volgende keer de zaak weer opnieuw maken.

I: Ja, maar ik wou even terug naar dit moment, je constateert van oh ze snapt de test niet en ...

*D: Ja nu, ik weet niet hoe ik het op moet lossen op dat moment, want het is vrij eenvoudig maar ze snapt gewoon niet wat het nut of de functie van de test is, wat daarmee gemeten wil worden, dat snapt ze gewoon niet, dus dat is gewoon **een heel lastige situatie waar ik ook niet goed mee uit de voeten kan**, ik weet niet goed hoe ik het moet oplossen.*

Henk is zich bewust van de miscommunicatie tussen hem en Anouk. Tevens spreekt er onvermogen uit om haar adequaat op weg te helpen met de test. Hij zoekt niet samen met haar naar een insteek, maar constateert dat zij de bedoeling van de test niet begrijpt. Hij koppelt zijn aanpak niet aan haar vragen of reacties. De docent beschikt over een beperkt didactisch repertoire. Hij had eenvoudigweg vragen aan haar kunnen stellen om te achterhalen hoe ze tot haar antwoorden is gekomen. Of hij had een voorbeeld kunnen geven van een gefingeerde situatie met een andere studente met wie hij in samenspraak de bedoeling van de test had kunnen verhelderen.

Verder valt in de citaten op dat de docent steeds vanuit het perspectief van de docent spreekt en niet vanuit de studenten. Hij beschouwt de rol van docent als overdrager van leerstof.

3.4 Videofragment STUDIEPLANNING

3.4.1 Context

De les is bijna 20 minuten aan de gang. De student, Paulo, heeft tot dan toe individueel gewerkt en de docent nog niet afzonderlijk gesproken.

3.4.2 Leertaak

Het gaat in dit tweegesprek niet om een specifieke leertaak, maar om de studieplanning van Paulo.

3.4.3 Transcripties en beschrijvingen

De student gaat naar de docent en het gesprek begint als volgt:

[transcript 94-103]

94 D J::ongeman.

95 P Ja meneer

96 D Kan het zonder pet?

97 P Wat zegt u?

98 D Kan het zonder pet de vraag?

99 P Tuurlijk kan het zonder pet.

100 D Prachtig. En jij wilde naar het internet hè?

101 P ()

102 D Ja. Kom je even hier dan kan ik dat hier even regelen.

103 Eeh klas?

Voordat de docent op de vraag van de student ingaat, vraagt hij hem zijn pet af te zetten. De student doet dit zonder tegenstribbelen. De docent stelt zelf de vraag in plaats van het woord aan de student te geven die met een vraag naar de docent toekomt (100). De docent weet niet in welke klas de student zit (103).

[transcript 104-120]

- 104 P Dat was deze opdracht.
105 D Ja. Dus je moet naar dit deze website
106 P Ja
107 D Dan ga je door hè en zoek je bij dit stuk. En dan print je
108 uit de antwoorden op deze vragen. Dus je hoeft niet zelf
109 te typen
110 P Ik heb deze ik heb deze alletwee al gemaakt. Maar als ik
111 die klaar heb dan kan ik toch een toets aanvragen, toch?
112 D 1,8 Ja, maar je doet niveau 1?
113 P Ik doe niveau 1
114 D Ja maar en heb ik heb je deze ook nagekeken?
115 P deze heb ik deze is ook nagekeken.
116 D Ja maar heb ik ze nagekeken?
117 P Nee dat weet ik niet. Ik denk dat (naam collega) ze heeft
118 nagekeken.
119 D Oh dat kan.
120 P Zal ik ze aan u laten zien? [student haalt werk]

Er bestaat onduidelijkheid over de opdracht die Paulo wil maken op internet. Eerst (104) is er sprake van één opdracht, later lijken het er twee te zijn (110). De student wil graag de toets aanvragen, maar daarvoor moeten eerst de bijbehorende opdrachten zijn ingeleverd en nagekeken. De docent weet niet zeker op welk niveau Paulo zit (112). Hij lijkt te betwijfelen of Paulo de opdrachten heeft gemaakt en wil weten wie ze heeft nagekeken. Dat weet de student niet, hij gaat ze halen.

[transcript 121-139]

- 121 D [D bekijkt het werk] Ja::
122 P (
123 D Nou ja kijk het gaat erom als je nu eh als ik zeg van eeh
124 ik ga ermee akkoord hè met jouw antwoorden, en je hebt die
125 ook dan kun je meteen de toets aanvragen. Als je eeh wilt
126 wachten op (naam collega), mag
127 P (
128 D Want het maakt niet uit van wie je les hebt, dan kan het
129 meteen door. Dus dan zou jij dat kunnen doen, kijk ik het
130 zo na en als dat in orde is, misschien een paar dingen

- 131 verandert, heb je dit ook af, en dan vraag je de toets
132 aan, dan gaat het sneller.
133 P Dat is goed
134 D Ja? Dan hou ik dit even hier, want dit is alleen maar
135 uitprinten. Deze antwoorden hier, die moet je ook
136 uitprinten je hoeft er dus niks aan zelf aan te schrijven
137 of te doen
138 P Okee.
139 D Ja?

De docent lijkt bereid een en ander zo te regelen dat Paulo zo snel mogelijk de toets kan aanvragen.

[transcript 141-149]

- 141 D Oh jij moet een briefje hebben, wacht even. De naam.
142 P (noemt naam)
143 D Deze?
144 P Nee, nee, even kijken (naam student)
145 D (Naam student), ooooooh ja.ja ja ja (.) Waarom was je die
146 andere keren er niet?
147 P Welke andere keren? Ik ben ziek geweest meneer.
148 D Allemaal zieken. We zijn wel zwak zeg.
149 P Ja ik kan er ook niks aan doen hè.

Voordat Paulo naar het open leercentrum kan gaan, heeft hij een briefje nodig van de docent die de student niet bij naam blijkt te kennen (141-145). Paulo wijst zijn naam aan op de namenlijst. De docent drukt enig wantrouwen uit in Paulo (148).

[transcript 150-167]

- 150 D Nou ja. En eeh wat is jouw planning voor de rest van dit
151 jaar? Ben je organisatie
152 P (
153 D Ja nee eeh maar eeh dat eeh want nu heb je ben je nog maar
154 bij organisatie drie hè?
155 P huhu maar ik wil voor de zomervakantie klaar zijn
156 D Want het is nu half april nou bijna eind april, er valt
157 volgende week een week uit en dan heb je nog mei en juni,
158 nog twee maanden. Heb je een planning gemaakt?
159 P Of ik een planning heb gemaakt?
160 D Ja
161 P Die is onderweg.
162 D Ja maar dat is gevaarlijk hè. Nou je mag hem bij mij
163 maken, je mag hem ook bij (naam collega) maken, maar

- 164 P de toets?
165 D Nee ja voor de rest van de toetsen. Je moet nog als je
166 deze toets organisatie drie, je hebt in totaal nog zes
167 toetsen in twee maanden tijd.

De docent start het gedeelte van het gesprek over Paulo's studieplanning met een open vraag (150-151), maar wacht het antwoord niet af en gaat meteen door met een vraag waarin het antwoord besloten ligt (151-155). De student geeft te kennen dat hij voor de zomervakantie klaar wil zijn waarop de docent voor hem gaat bedenken hoeveel tijd hij dan nog heeft (156-158). Als de docent erachter probeert te komen of Paulo een studieplanning heeft gemaakt, probeert hij de aandacht af te leiden en begint weer over de toets.

[transcript 168-196]

- 168 P Dat is als ik deze heb gemaakt op internet dan wou ik ook
169 graag de toets aanvragen daarvoor.
170 D Dat klopt, maar dan moet je nog daarna 5 toetsen maken
171 [in een hele korte tijd.]
172 P [()] maakt u zich niet druk om.
173 D Ik maak me niet druk, jij moet je er druk om maken
174 P Ik maak me er niet druk om
175 D Nee, dat is verkeerd denk ik
176 P Nee, waarom?
177 D Omdat je dan [misschien niet uitkomt
178 P [Ik heb mijn planning al gemaakt. Daarvoor.
179 D Ik heb liever een planning op papier. Ja je bent niet
180 verplicht hoor, het hoeft niet, maar ik vind het link wat
181 je doet. Je hebt weinig tijd zo.
182 P Ik heb tot december volgend jaar.
183 D Ooh je hebt tot december, wanneer ben je begonnen?
184 P [december vorig jaar]
185 D [Oh je bent in december begonnen.] Oooh je bent, later kom
186 je binnen. Ja dan word ik al iets geruster.
187 P Ja
188 D Maar kunnen we wel afspreken dat je organisatie die
189 toetsen, dat je die voor de vakantie af hebt? Dus drie
190 toetsen?
191 P Jawel, dat zal wel lukken.
192 D Dan ben je bij qua planning.
193 P Ik probeer zelfs vier te maken.
194 D Goed, eeh Case 8 en het is 22/04/03. Dat is opgelost.
195 P Dus dat kan ik gewoon
196 D Ja nou kun je gewoon naar binnen en klaar.

De student begint weer over het aanvragen van de toets (168-169). De docent lijkt zich zorgen te maken over de wijze waarop Paulo zijn studie plant. Hij denkt dat de student te weinig tijd heeft om alle toetsen voor de zomervakantie te maken. Paulo maakt zich er echter niet zo druk om (174), want hij heeft tot december de tijd (182) in plaats van tot de zomervakantie zoals de docent denkt. Als dit misverstand is opgehelderd, legt de docent Paulo de afspraak op om voor de zomervakantie de drie toetsen bij het onderdeel 'organisatie' te maken, want dan is hij bij qua planning (192). Paulo lijkt hier uitermate blij mee en zegt dat hij zelfs vier toetsen probeert te maken voor de zomer (193). De docent neemt case 8 in en noteert dat (194). Paulo kan aan het werk in het open leercentrum (194 en 196).

3.4.4 Analyse

De docent lijkt in dit gesprek niet uit te zijn op het verkrijgen van inzicht in het leerproces van Paulo. Zijn sturing is erop gericht de student aan het werk te zetten en aan het werk te houden. De docent wil ook graag precies weten welke opdrachten Paulo wel en niet heeft gemaakt en of ze zijn gecorrigeerd zijn door een collega of door hemzelf. De focus ligt op de organisatie van de studie van Paulo, maar de inbreng van de student is minimaal. De docent stelt hem niet in de gelegenheid om te reflecteren op zijn studieplanning en werkwijze. De docent structureert een aantal zaken vóór Paulo en niet mét hem. Het gevolg hiervan is dat de docent geen inzicht heeft gekregen in de wijze waarop Paulo zijn studie organiseert, de leertaken aanpakt en hoe hij bepaalde opdrachten heeft uitgevoerd, en dat er geen terugkoppeling plaatsvindt naar de student. Paulo wordt niet gestimuleerd na te denken over zijn werkwijze en hij krijgt geen feedback hierop. Het rendement van dit gesprek is zowel voor de docent als voor de student laag: wat heeft de student ervan geleerd? Het enige wat het Paulo heeft opgeleverd is dat hij de toets die hij zo graag wil maken, kan aanvragen. En wat heeft de investering in dit gesprek de docent opgeleverd? Paulo kan aan het werk en daarmee heeft Henk kennelijk iets opgelost zoals blijkt uit zijn woorden in regel 194 "Ook dat is opgelost". Het begeleiden van studenten benadert de docent hier als het oplossen van problemen.

Een opvallend aspect van het gesprek is het onpersoonlijke karakter. De docent kent de naam van de student niet, hij weet niet op welk niveau Paulo de opleiding volgt en wanneer hij daarmee is gestart. Hieruit spreekt weinig persoonlijke betrokkenheid bij de student. Deze houding lijkt mij zeer bepalend voor de invulling en het verloop van het gesprek. De docent is niet gericht op de student en zijn leerproces, maar op het inleveren van opdrachten. Hij probeert controle te houden op de leeractiviteiten van studenten door na te gaan of ze bepaalde activiteiten hebben uitgevoerd. Uit het gesprek wordt niet duidelijk om welk vak het gaat. De interactie is weinig inhoudelijk gericht. De vraag is in hoeverre hier sprake is van betekenisvol leren.

3.4.5 Wat zegt de docent er zelf over?

Een verklaring voor het feit dat de docent weinig aandacht besteedt aan de inhoud van de leertaken, biedt wellicht een uitspraak in het semi-gestructureerd interview (sri 220403; 621-627):

"Ik stuur dan op of er voldoende productie gemaakt wordt, of ze ver genoeg opschieten met hun eh met de case waar ze mee bezig zijn of met andere opdrachten die ze moeten doen en (.) ik kijk dan steeds weer naar het Nederlands eh en of het er een beetje verzorgd uitziet, of het er ook netjes uitziet en daarnaast kijk ik natuurlijk inhoudelijk hè of de antwoorden wel kloppen met wat er eigenlijk gevraagd wordt".

Zijn begeleiding is erop gericht studenten aan het werk te zetten en te houden en na te gaan in hoeverre ze de gevraagde productie leveren. Verder hecht hij waarde aan de uiterlijke vorm van de producten. Bij de inhoud van de leertaak gaat het hem om het geven van juiste antwoorden.

Daarnaast wil de docent per se achterhalen wie de opdrachten heeft nagekeken (transcript 114-120). Hij geeft hiervoor de volgende reden (sri 220403; 739-741):

... en een aantal opdrachten zijn verplicht en die verplichte opdrachten die moeten die kijken wij na, ze mogen pas een toets aanvragen als die verplichte opdrachten gemaakt zijn en dat is wat hier even goed geregeld moet worden, ...

De docent hecht er waarde aan dat dit soort afspraken goed nageleefd worden. Hij stuurt hier op procedure.

De student laat de docent werk zien (121 etc.) De docent zegt daarover (sri 220403; 742-743):

*En want wat daar staat, het is allemaal onzin wat daar staat, hij heeft die opdracht helemaal niet begrepen, kijk, je hebt gewone opdrachten die toetsen gewoon van je hebt die theorie gelezen en als je dat gelezen hebt, kun je dit antwoord geven en de cases in het boek die zijn een stapje hoger, daar moeten ze toepassen en dan moeten ze boven de stof een beetje staan en **daaraan kun je controleren of ze wel begrepen hebben wat ze gelezen hebben aan theorie** en die toetsen kijken wij na, die cases en daaraan zie je meteen of die leerling snapt of niet wat ie doet.*

In dit citaat komt naar voren dat de docent bij de toets of bij de case ziet wat de student van de leerinhouden heeft begrepen. Door de mate van begrip van de leerstof pas bij de case of de toets te controleren, laat hij kansen liggen om studenten in een eerder stadium inhoudelijk te begeleiden.

Op mijn vraag waarom hij niets zegt over het feit dat de antwoorden niet kloppen, zegt hij (sri 220403; 754-761):

*Nee, want kijk hij heeft nu een andere opdracht die kan hij makkelijk doen, dus dan denk ik van nou laat hij die opdracht die maar doen, dan kan hij die netjes afwerken en dan krijgt hij de beloning voor dat werk, **heeft hij dat gewoon netjes gedaan**, hij komt later terug in de klas, hij heeft dat gedaan en dan kan ik intussen wat anders gaan doen, om nu meteen te zeggen ja maar dit is allemaal onzin, dat is fout, dan vind ik **dat je die motivatie bij hem weghaalt**, laat hem maar eerst die opdracht doen die hij waarschijnlijk (waarvan je) kunt inschatten hoe moeilijk of hoe makkelijk die is, laat hem die eerst maar maken, dan heeft hij dat resultaat gewoon binnen*

Hieruit valt op te maken dat de docent geen feedback geeft op het ingeleverde werk omdat hij de motivatie niet wil weghalen. Hij vindt het vasthouden van de motivatie hier belangrijker dan het begrijpen van de leerstof. Hij lijkt het belangrijker te vinden dat ze iets doen dan *hoe* ze iets doen, behalve dan dat het netjes is. Dit hangt samen met zijn visie op onderwijs aan studenten op dit niveau: je moet ze bezig zien te houden. Daaruit blijkt dat de docent lage verwachtingen van zijn studenten heeft, wat gepaard kan gaan met een verlaging van het niveau.

3.5 Videofragment LEERSTOF

3.5.1 Context

De les is bijna 25 minuten bezig. Studenten werken individueel. De docent loopt rond en voert individuele gesprekjes met studenten. Hij gaat naar Dana, de studente in het getranscribeerde fragment, toe. In het stimulated recall interview vertelt hij waarom hij naar het groepje studenten toe gaat (sri 220403; 847-856):

*nou ik zie dat die groep wel wat doet die vier die hier buiten beeld zit, maar ik wil even weten wat ze precies doen, waar ze zijn en of ze met de juiste opdrachten bezig zijn of andere zaken, **ik wil dat gewoon echt even onder controle hebben**, je kunt het niet helemaal controleren want dat hoeft ook niet, maar ik wil wel even weten waar ze mee bezig zijn dat ze niet met dat ze eigenlijk weinig uitspoken omdat ze met de verkeerde dingen bezig zijn, soms zijn ze bezig met een opdracht terwijl ze helemaal die opdracht niet hoeven maken, dan zijn ze gewoon bezig en dan kijken ze niet even in die studiewijzer van nou hoe of wat, dus vandaar dat ik daar nu naar toe ga om te kijken nou wat doe je precies, waar zit je, heb je de juiste case of heb je de juiste opdracht en kun je dan verder? **Want het zijn vaak chaoten hoor.***

Dit citaat laat zien waarop de docent studenten begeleidt in hun leerproces: hij wil weten waar ze mee bezig zijn, hij wil dat echt even onder controle hebben. Daarnaast geeft het inzicht in het beeld dat de docent van de studenten heeft: het zijn vaak chaoten hoor. Evenals in een citaat bij videofragment TEST, praat Henk hier in algemene termen over zijn studenten en niet over deze student in het bijzonder.

Dana is in Somalië geboren en woont sinds 1994 in Nederland, ongeveer 9 jaar. Ze is 20 jaar oud en heeft VBO-diploma. Ze volgt nu de opleiding tot secretariaal medewerker op niveau 2.

3.5.2 Leertaak

In dit fragment werkt de studente aan een case. Een case is de afrondende taak van een reeks opdrachten naar aanleiding van een stukje theorie. De leerstof wordt aan de hand van verschillende soorten vragen in drie rondes doorlopen. Eerst krijgen ze gesloten vragen over de theorie uit het Handboek, dan controlevragen waarmee verdieping plaatsvindt. Tenslotte moeten ze in de case de kennis toepassen.

Het hoofdstuk waaruit de case afkomstig is, gaat over organisatievormen. Daar worden o.a. BV (besloten vennootschap) en NV (naamloze vennootschap) behandeld. Ze hebben de theorie gelezen, gesloten vragen over de theorie beantwoord, evenals de controlevragen die meer denkvaardigheden van studenten vereisen dan de gesloten vragen. De behandelde theorie over BV en NV moeten ze toepassen op de situatie van twee bekende figuren uit de sportwereld: Bart Veldkamp en Maarten Lafeber.

De case bestaat uit een artikel waarin beide heren worden geïnterviewd en uit vragen. De relatie tussen de tekst en de vragen is niet zonder meer helder, want voor het beantwoorden van de vragen is het niet noodzakelijk het interview te lezen (zie bijlage 4). De tekst beschrijft de situatie van twee sporters waarop studenten de theorie van het Handboek moeten toepassen. Taalsteun bij de case wordt geboden in de vorm van een antwoordstructuur waar de benodigde informatie uit het artikel in één zin wordt gegeven en het begin van het antwoord (zie ook bijlage 4).

Het artikel is in zeer kleine letters afgedrukt en gaat uit van een Nederlands referentiekader. Zo wordt in de eerste alinea gesproken over de Haagse Uithof en de Spelen in Nagano. Verder wordt er gebruik gemaakt van beeldspraak als 'een paar dubbele ijzertjes' en uitdrukkingen als 'alles uit de kast halen'. Voor een student die is opgegroeid in een niet-Nederlandse omgeving leidt de eerste alinea vermoedelijk al tot allerlei vragen.

3.5.3 Transcripties en beschrijvingen

Het videofragment TEST bestaat uit twee verschillende lesmomenten.

Moment 1

De docent gaat naar het groepje studenten toe, waar Dana ook deel van uitmaakt.

[transcript 216-237]

- 216 D Nu even hier kijken. Dana. Wat doen we behalve eeh spelen?
217 Da (
218 D Even een beetje rommel van de tafel. Van wie is dit
219 allemaal?
220 Da Van mij. (
221 D Ja nee het hoeft niet op de grond. Wacht maar. Is dit van
222 jou?
223 Da Ja
224 D Nou dan zet ik het hier neer, want op de grond wordt het
225 allemaal vies. Ja?
226 Da (
227 D Dit kan zo? Nu jij. Waar ben je mee bezig?
228 Da Ik ben met die case, maar ik kan niet vinden waar dat is.
229 Ik zit te zoeken.
230 D Nou hoofdstuk?
231 Da 7
232 D 7, nou
233 Da Oh 7 ik dacht vier!
234 D Hier d'r staat toch 7.
235 Da *gegiechel*
236 D Kijk te ver. 7 2 2. PATS. Wat zien we daar staan?
237 Da De case.

De docent stelt een vraag aan de studente, waarop ze een onverstaanbaar antwoord geeft. Het eerste gedeelte (216 tot halverwege 227) gaat over de rommel op de tafels in het groepje waar Dana zit. Als de rommel enigszins is opgeruimd, wendt de docent zich weer tot Dana (227). Dana geeft antwoord (228-229) en maakt de zin niet af. In de zin daarop maakt ze een kleine grammaticale fout: ze verwijst met 'dat' naar 'de case'. De docent geeft geen feedback op de vorm

van het antwoord. De docent gaat evenmin in op de inhoud van haar antwoord, namelijk dat ze de case niet kan vinden. Met zijn vervolgvraag lokt hij een kort antwoord van de studente uit, wat ze ook geeft: "7". De docent herhaalt het antwoord en spoort haar door middel van het woordje 'nou' aan om verder te vertellen waar ze in het hoofdstuk bezig is. Dana vertelt wat ze eigenlijk dacht, namelijk dat ze bij hoofdstuk 4 was gebleven, waarop de docent verder niet ingaat. Hij bladert door haar boek om de case te zoeken en als hij die heeft gevonden, vraagt hij aan haar wat zij daar ziet staan. Het antwoord is voor de hand liggend, "de case" (237).

[Transcript 238-264]

238 D Goed. Dus dit is de tekst hè? Het gaat over Bart
239 Da Ik kan dit
240 echt niet lezen hoor
241 D Dat hoeft ook niet.
242 Da oh
243 D Kijk hier staan een paar dingen, dat is een samenvatting
244 van deze stuk van dit stuk tekst, ja?
245 Da ja
246 D Klaar
247 Da (
248 D Wat? Ja. Nu staat erbij waar je in je handboek de theorie
249 kunt vinden
250 Da Jaha
251 D Bladzijde?
252 Da 34
253 D 34. Ja. Daar zie je staan een BV. Wat staat hier en wat is
254 de vraag?
255 Da Eeh (
256 D Deze vraag hè?
257 Da Oh met welke verplichtingen heeft Bart Veldkamp BV te
258 maken?
259 D Hier
260 Da Wat is BV?
261 D Dat staat daar. Dus je leest dat stukje tekst door, niet
262 zo snel Dana hè? Niet als een dulle daar door die tekst
263 rennen hè
264 Da haha

De docent stelt een vraag waarin het antwoord besloten ligt: "Dus dit is de tekst hè?" (238) en vertelt waar de tekst over gaat. Dana onderbreekt hem met de opmerking dat ze de tekst echt niet kan lezen (239,240), waarop de docent zegt dat dat ook niet hoeft (241). De studente reageert verbaasd, "oh" (242). De docent vervolgt zijn instructie over de aanpak van de case (243-44). Hij controleert of ze het begrepen heeft door 'ja' op een vragende toon uit te spreken? Dana antwoordt bevestigend (245), waarmee de docent het onderwerp als afgerond beschouwt: "klaar". Dan zegt

Dana iets wat de docent niet kan verstaan. Hij vraagt wat zij heeft gezegd (248), maar wacht het antwoord niet af en gaat zelf verder (248-249). Dana reageert enigszins geïrriteerd met 'jaha' (250). De docent vraagt op welke bladzijde ze de theorie in het handboek kan vinden. Ze begrijpt dat dat kan op bladzijde 34. Als de studente de juiste bladzijde uit het handboek voor zich heeft, wijst de docent in het handboek aan waar de passage over BV staat: "Daar zie je staan een BV" (253). Ook wijst hij de vraag van de case in het opdrachtenboek aan (253-254). Dana begrijpt het niet ("Eeh ...") waarop de docent de vraag opnieuw aanwijst en zegt: "Deze vraag hè?" Ze leest de vraag hardop voor (257-258) en de docent wijst weer naar de theorie over BV in het handboek. De studente kent de vakterm "BV" niet, zoals blijkt uit haar vraag "Wat is BV?" (260). De docent gaat daar niet inhoudelijk op in, maar geeft instructie om het stukje tekst over BV te lezen (261-263). Uit de reactie van Dana valt niet met zekerheid te concluderen of ze de instructie hier heeft begrepen ("haha", 264). De docent controleert dat niet.

[Transcript 265-282]

- 265 D Vervolgens <kijk je> waar het woord plicht in de tekst
266 staat en dat zijn de verplichtingen. Maar het hele stukje
267 tekst even lezen
268 Da ja
269 D Ja?
270 Da Tot hier?
271 D Ne:e
272 Da Tot hier gewoon hier ?
273 D Ja dat is BV. Ja? Datzelfde doe je straks voor?
274 Da eeh
275 D NV. En daar staat dit stukje tekst.
276 Da Wacht effe. ()
277 D Dit is een BV, dat is vraag 1 ja? [dat gaat over een BV]
278 Da [Ik snap die vraag
279 niet.] Ik snap die vraag niet. Waarom moet een BV moet
280 hij, okee moet ik hier uitzoeken.
281 D Ja
282 Da Oké

De docent gaat verder met zijn instructie (265-267). Dana reageert met "ja", waarna Henk het woordje "ja" op vragende toon herhaalt. Hiermee lijkt hij te willen controleren of ze de instructie heeft begrepen. Uit haar reactie blijkt dat dat niet het geval is, want ze vraagt: "Tot hier?" (270), waarop de docent met "nee" (271) reageert. Ze heeft dus niet begrepen tot hoe ver ze de tekst moet lezen. Ze vraagt het nog een keer: "Tot hier gewoon hier?" (272) Uit de reactie van de docent, "Ja dat is BV" (273) valt af te leiden dat ze nu het juiste stuk tekst heeft aangewezen.

Als de docent vervolgens vertelt wat ze daarna moet doen, raakt Dana weer in verwarring: "Wacht effe." (276) Zij is nog bezig met de term "BV", terwijl Henk verder wil met het volgende onderdeel, "NV". De docent merkt haar onbegrip op en geeft uitleg (277). Het betreft hier de vraag die in regel 257 al aan bod kwam. De studente blijkt die vraag niet te begrijpen, maar ze lijkt wel te snappen waar ze het antwoord kan vinden (279-280).

[Transcript 283-294]

- 283 D En vraag 2 dan gaat het over Maarten Lafeber,
284 dat staat in deze tekst maar dat hoeft je nu niet door te
285 lezen, dan gaat het over een NV. Nou je ziet hier een
286 klein stukje tekst staan over een NV.
287 Da huhu
288 D Dan doe je hetzelfde namelijk welke verplichtingen heeft
289 een NV?
290 Da ooh
291 D Zodat je dus je ziet het verschil tussen een BV en een NV.
292 Ja? Wel op tijd wat vragen want vraag 3 is lastig.
- 293 Da oke
294 D Ja? Want anders gaat het fout.

Nu Dana heeft begrepen waar ze het antwoord op vraag 1 kan vinden, gaat de docent meteen door met instructie over vraag 2 (283-286 en 288-289). Dana reageert twee maal zeer kort (287 en 290), waaruit niet valt op te maken of ze begrijpt wat ze bij vraag 2 moet doen. Vervolgens licht Henk het doel van de vragen toe, namelijk het verschil zien tussen een BV en NV. Hij controleert haar begrip door 'ja' op vragende toon uit te spreken, maar wacht het antwoord niet af. Hij waarschuwt haar dat ze op tijd wat moet vragen.

Moment 2

Na ongeveer 6 minuten, om 10.49 uur, vraagt Dana de docent om hulp.

[Transcript 397-430]

- 397 Da (naam docent)?
398 D Ja?
399 Da (Ik snap het echt niet hoor)
400 D Oh nu al weer niet?
401 Da Nee
402 D Je bent net begonnen. Haha.
403 Da Serieus.
404 D Goed. (.) Wat is de vraag?
405 Da De vraag is welke verplichtingen heeft hij?
406 D Nou waar zie je het woord plicht staan? Wat moet een BV?
407 (.) Of waar staat het woord moeten in?
408 Da Eeh Ik zie niet zo goed hoor.
409 D Nou gewoon even rustig lezen een stukje tekst.
410 Da Oh eh in ()
411 D Ja. Wat moeten ze?
412 Da Ze moeten die besloten vennootschap
413 D Goed
414 Da Ja ([]) compenseren

- 415 D [Ja] ja.
 416 Da Lid
 417 D Ja
 418 Da (
 419 D En je moet hebben <zoveel eigen geld>.
 420 Da huhu
 421 D Dus dat is het. Nou en zo ga je op dezelfde manier bij NV
 422 kijken, waar ze dingen moeten of als er staat het woord
 423 plicht.
 424 Da Ja ik zat de hele tijd hier te kijken
 425 D Ja?
 426 Da Ja
 427 D Nou zo krijg je of vergelijkbare antwoorden krijg je ook
 428 zo bij de NV.
 429 Da Okee, is goed.
 430 D Precies hetzelfde.

Dana schakelt de docent in, omdat ze het echt niet snapt (399). De docent maakt een grapje (400 en 402), waarop zij te kennen geeft dat het haar serieus is (403). De docent stopt met grapjes maken en gaat over naar de inhoud van de leertaak (404). Dana herhaalt vraag 1 uit het opdrachtenboek in eigen woorden (405). De docent stuurt haar naar het juiste fragment in de tekst uit het handboek door te vragen waar synoniemen van het woord 'verplichtingen' staan. Hij expliciteert niet de strategie te kijken naar delen van woorden om de betekenis van het gehele woord te achterhalen. De studente ziet de woorden niet, waarop de docent haar aanraadt het stukje tekst rustig te lezen. Het is de vraag of de studente snapt om welk stukje tekst het gaat (410). De studente krijgt nauwelijks de tijd om het stukje tekst te lezen want de docent stelt meteen de vraag: 'Wat moeten ze?' (411). Dana probeert haar antwoord te formuleren (412, 414, 416). De docent onderbreekt haar met aanmoediging (413, 415, 417). Uiteindelijk geeft de docent zelf het antwoord (419), waarop Dana begrip claimt (420). Daarna vervolgt de docent zijn instructie bij vraag 2 (421-423), maar Dana is nog niet zo ver en vertelt waarom ze zelf het antwoord niet heeft gevonden (424). De docent gaat daar niet echt op in (425) en gaat weer verder met zijn uitleg.

3.5.4 Analyse

Leertaak

Dana heeft moeite met het op gang komen met de opdracht. Ze kan de case niet vinden en denkt dat ze de case van hoofdstuk 4 moet maken in plaats van hoofdstuk 7. Als ze dit laat merken, gaat de docent niet in op de inhoud van haar mededeling. Dana bevindt zich aan het einde van haar opleiding en zou vertrouwd moeten zijn met de studiewijzer en de wijze van werken. Hij stuurt haar in de juiste richting door vragen te stellen waarop slechts een korte reactie van de studente gewenst is en door de case in haar boek te zoeken. Hij structureert hier vóór haar in plaats van met haar. Hiermee laat de docent een kans liggen om de student te laten vertellen over haar taakpak en haar en zichzelf inzicht te verschaffen in haar leerproces. Bovendien krijgt ze niet de gelegenheid tot taalproductie. Dit zien we ook later in het fragment terug, wanneer de docent de samenvatting aanwijst (243-244), de passage over BV in het handboek (253) en de vragen in het

opdrachtenboek. Hij kauwt dingen voor en laat de studente niet zelf ontdekken waar ze die kan vinden.

De instructies van de docent betreffen vooral de manier waarop ze de case moet aanpakken en dan met name gericht op de plek waar de verschillende onderdelen van de case in de leermiddelen zijn te vinden. De docent besteedt geen aandacht aan inhoudelijke aspecten van de leertaak. Als Dana vraagt naar de betekenis van BV, geeft hij geen inhoudelijk antwoord, maar wijst naar het fragment in het boek. Het is opmerkelijk dat Dana in dit stadium van haar leerproces vraagt naar de betekenis van BV, want als het goed is, heeft ze de theorie al gelezen en daar zowel gesloten als controlevragen over beantwoord. Pas dan mogen ze de case maken. De docent gaat hier volledig aan voorbij. Diverse aanknopingspunten om haar te ondersteunen in haar leerproces worden door de docent niet opgepakt. Zijn aandacht is gericht op het uitvoeren van de opdracht, haar aan het werk zetten. Hij gaat niet in op de inhoud van de leertaak en niet op haar werkwijze waar toch het nodige aan lijkt te schorten.

Ze heeft ook problemen met de opbouw van de case. Het is haar niet duidelijk of ze het artikel over de twee sporters wel of niet moet lezen. Dat onderdeel hoort wel bij de case, maar de docent geeft te kennen dat ze die tekst niet hoeft te lezen (240). Dit is op z'n minst verwarrend, want ze moet de theorie toepassen op de twee personen uit het artikel dat ze bij nader inzien niet hoeft te lezen. Het taalaanbod in de case wordt hiermee tot een minimum gereduceerd.

Taalaanbod

Dana heeft problemen met het taalaanbod in de case. Ze zegt dat ze de tekst echt niet kan lezen, waarop de docent niet doorvraagt. Hier laat hij een kans liggen om inzicht te krijgen in haar leerproces- en problemen. Hij zou kunnen proberen te achterhalen waarom ze deze tekst niet kan lezen; wat maakt de tekst moeilijk? Komt dat door de woorden (vaktermen of algemene schooltaalwoorden, alledaagse woorden in een andere betekenis, onbekende uitdrukkingen), door de lengte van de zinnen, door de structuur van de tekst of door een ander referentiekader? Als reactie geeft de docent haar twee keer de tip de tekst langzaam te lezen.

De docent controleert begrip door middel van vragen waarin het antwoord besloten ligt en 'ja' op vragende toon uit te spreken. Als hij wat meer open vragen stelt, geeft hij haar weinig tijd om vragen te beantwoorden (405) en vervolgt zijn instructie. Of hij kauwt het antwoord voor (406, 407) of geeft het zelf (419).

Taalproductie

De communicatie tussen de docent en studente is zeer docentgestuurd. Er is nauwelijks ruimte voor inbreng van de studente. Er is sprake van eenrichtingsverkeer. Dit hangt nauw samen met het feit dat de docent allerlei onderdelen van de leertaak vóór haar structureert en niet met haar. Hij is niet uit op het verkrijgen van inzicht in haar kennis over de leerstof en haar taakaanpak. Dat maakt dat hij weinig ruimte aan haar geeft om te verwoorden wat ze al weet en denkt.

Feedback

De docent geeft geen feedback op de vorm van de taaluitingen van de studente. In 228 gaat het om een detail, ze gebruikt 'dat' als verwijswoord naar 'de case', maar op andere momenten maakt ze zinnen niet af of maakt zinnen die slechts uit een woord of enkele woorden bestaan. Henk geeft zelden feedback op de inhoud van uitingen van studenten. Als Dana laat merken dat ze niet weet hoe ze de case moet aanpakken, gaat hij daar niet expliciet op in. Hij stelt vragen die haar de juiste richting insturen. Als Dana de betekenis van BV en NV niet blijkt te kennen, wijst de docent aan waar ze die kan vinden.

3.5.5 Wat zegt de docent er zelf over?

In het stimulated recall interview bij het fragment waarin Dana denkt dat ze bij hoofdstuk 4 is in plaats bij 7, geeft de docent te kennen dat hij dat komisch vindt (sri 220403; 860-876):

I: Wat denk je hier?

D: Dat meisje is, dat is dat meisje dat altijd zo snel alles doet, Dana, veel te snel, dus dan zit ze van alles te doen, in een razend tempo en ze leest het heel snel en ze snapt er niks van dus dan herken ik dat (paar woorden) [lacht]

I: Wat voor effect heeft dat op jou, wat gaat er op zo'n moment door jou heen?

*D: Ik vind dat heel grappig, ik vind dat erg leuk, eigenlijk moet ik erom lachen, maar **je moet haar echt even op het juiste pad zetten**, anders loopt ze zomaar een eind raak en dus als je dat niet doet, dan vind ik het wel leuk en dat is iedere les hetzelfde hoor, iedere les moet je dat doen, en als je dat niet doet, **je kunt zeggen zelfstandig leren is ze zijn verantwoordelijk voor hun eigen productieproces, maar dat werkt niet**, sommigen wel dat meisje daarnaast (naam andere studente) die met Duits bezig is, die werkt gewoon stug door, dus die hoeft je niet te begeleiden maar deze kun je niet zomaar laten zitten want die doet van alles, op haar manier denkt ze actief te zijn maar [D maakt zin niet af en lacht]*

De ondersteuning die de docent aan Dana geeft omschrijft hij als 'even op het juiste pad zetten'. Opmerkelijk in het citaat is verder de omschrijving die de docent geeft van zelfstandig leren: 'zelfstandig leren is ze zijn verantwoordelijk voor hun eigen productieproces'. Hij beschouwt 'leren' als 'produceren'. Het doel van zijn onderwijs is studenten tot productie te stimuleren. Deze visie op 'leren' heeft verstrekende gevolgen voor de soort begeleiding hij aan studenten geeft. Zijn interventies zijn erop gericht studenten aan het werk te zetten en te houden. Dit is ook naar voren gekomen in de dialoog tussen Paulo en de docent.

Het type begeleiding wordt ook bepaald door zijn verwachtingen van de studenten. In paragraaf 3.5.1 hebben we al gezien dat hij studenten chaoten vindt. Dit geldt zeker voor Dana. Hij ziet haar als een ongeordende student die alle spullen door elkaar heeft liggen:

*D: Ja [gelach], ik kan wel steeds die papieren allemaal weghalen, maar **ik probeer er wel wat structuur in te brengen**, ik heb al die tassen allemaal van de tafel gehaald, zodat er meer ruimte is en helderder is wat hoort bij lesgeven bij de lesstof en wat heeft er niks mee te maken, maar je kunt bij haar, ja je kunt niet alles voor haar, dan zou je moeten zeggen nou alleen dit en je schrift en je boek en verder alles weg, dat heb ik ook wel eens een paar keer gedaan, maar binnen de kortste keren heeft ze weer allemaal papiertjes d'r bij liggen, dus het is gewoon een beetje een chaotisch meisje die eigenlijk helemaal niet geschikt is voor secretaar.*

De docent probeert structuur aan te brengen in haar spullen. Wellicht biedt het beeld dat hij van Dana heeft, een verklaring voor het feit dat hij ook de case vóór haar structureert en niet in interactie mét haar.

Als de docent in het stimulated recall interview wordt gevraagd naar de problemen die de studente met de tekst ondervindt, zegt hij (sri 220403; 880-889):

D: *Het is studievvaardigheid, ze is heel snel, heel rap, maar ze heeft ook problemen met de taal, dat klopt, ze heeft echt een, niet een grote taalachterstand, **maar ze heeft problemen met de taal, dus ze moet gedwongen worden om langzaam te lezen**, echt te kijken of ze alle woorden in de zin wel snapt en dan komt ze er wel uit, maar ze moet het echt heel langzaam lezen, en dat woord 'plicht' en straks het woord 'moeten' anders dan leest ze er gewoon overheen dan weet ik waar, dan snapt ze er niks van, dan wordt het een grote warboel, dus ze is ook niet zo heel slim.*

De docent draagt hier de strategie 'langzaam lezen' aan als didactische suggestie voor haar problemen met het lezen van de tekst. Hij verklaart Dana's leesproblemen met de opmerking dat ze niet zo heel slim is. Deze visie op haar brengt lage verwachtingen met zich mee.

Op de vraag of hij denkt dat ze weet hoe ze aan het einde van moment 1 van het videotranscript (294) de case moet aanpakken, zegt hij (sri 220403: 928-937):

I: *Heb je het idee dat ze begrijpt nu wat ze moet doen?*

D: *Dat weet ik niet helemaal, ze komt straks vragen waaruit blijkt dat ze het eigenlijk niet goed weet.*

I: *Maar wat denk jij op dat moment?*

D: *Op dat moment denk ik van nou, misschien dat ze het wel snapt, maar helemaal zeker ervan ben ik niet. Dan denk ik ook van, nou probeer eerst zelf maar even, dan struikel je en dan kom je misschien met een gerichte vraag.*

Om te begrijpen waarom de docent niet controleert of ze weet hoe ze de case moet aanpakken, is het belangrijk bovenstaande overweging te kennen.

Ik heb Dana geïnterviewd (zie ook 3.7) en gevraagd hoe zij het individueel werken ervaart:

I: *Met dit individuele systeem werk je dus met een boek hè? Daar staat de stof in. Wat vind je moeilijk aan het werken zo zelf met zo 'n boek? Welke problemen kom je tegen?*

Da: *Eeuh, nou ik krijg eerst niet uitgelegd. Je moet er zeg maar steeds zelf achter komen elke keer. Dat vind ik wel moeilijk. Ik lees zeg maar heel snel en dan snap ik de vraag niet. Dan heb ik de vraag niet goed begrepen. Dan lees ik gewoon echt te snel en dan ga ik gelijk vragen: Meneer of mevrouw kunt u komen. En dan ga ik nog een keer goed kijken en dan heb ik het weer niet goed gedaan.*

Dana ervaart het als lastig dat ze er steeds zelf achter moet komen. Ze lijkt de visie op haar problemen met het lezen van complexe teksten van de docent te hebben overgenomen. De aanpak van 'langzaam lezen' zoals de docent die voorstaat, is geen adequate manier om haar met dit type tekstsoorten te leren omgaan. Zij zou gebaat zijn bij een training in leesstrategieën, waarmee ze zich kan ontplooien tot een onafhankelijke lezer en leerder. Door het gebrek aan aandacht voor hun leerproces blijven studenten afhankelijk van de docent en ontwikkelen zij zich niet tot autonome leerders.

3.6 Cognities van de docent

In deze paragraaf bespreek ik de cognities van de docent bedrijfsoriëntatie over diverse aspecten van het onderwijsleerproces. Deze cognities heb ik uit de stimulated recall interviews, de concept map en het semi-gestructureerd interview gedestilleerd, zoals beschreven in paragraaf 2.3. In 3.6.1 besteed ik aandacht aan de kennis en opvattingen die de docent naar voren brengt over de drie kernconcepten van taalgericht vakonderwijs. In 3.6.2. komen algemenere aspecten van het lesgeven aan de orde: zijn visie op taal en leren, rolopvatting en beeld van studenten.

3.6.1 Kernbegrippen taalgericht vakonderwijs

3.6.1.1 Taalaanbod

Van de drie kernbegrippen uit taalgericht vakonderwijs komt 'begrijpelijk taalaanbod' impliciet het uitvoerigst naar voren. De docent gebruikt deze terminologie niet. Hij is zich er echter van bewust dat het taalaanbod in de leermiddelen voor de studenten op niveau 1 en 2 van het beroepsonderwijs niet geschikt is. Hij beschouwt dat als een probleem waarvoor hij in de concept map drie oplossingen aandraagt:

I Schrijven als middel om het taalaanbod in de leermiddelen begrijpelijk te maken.

Concept map 32 – 35 en 39 – 54:

*... Er zijn geen lesmethoden voor niveau 1 en 2 qua taalniveau, die zijn er niet, dat betekent dat de taal in de methodes niet geschikt is voor de doelgroep. En dat komt onder andere doordat er **heel veel abstracte begrippen** zijn en die studenten die kunnen daar niet mee werken. (...) Hoe los je nu dat uh dat probleem uh op? Uhm, ik denk dat je dan moet doen, uit moet gaan van hele kleine stappen, je zult kleine stappen moeten zetten, kleine opdrachten, antwoord enzovoort. Wat wij dan absoluut doen, dat is het uitgangspunt van de sectie is lezen schrijven lezen schrijven, dus altijd lezen en doen. Voor ons is heel belangrijk dus dat ze ook motorisch bezig zijn. Als ze die motorische fase overslaan, dan krijg je onzinantwoorden. Ze moeten wat ze lezen in de vorm van of een samenvatting maken of de vragen beantwoorden, dat moet altijd via de motorische fase, er zijn kinderen als je dat overslaat, dan zie je meteen dat het niks wordt. (...) Ja, **ons uitgangspunt is bij alle studenten van niveau 1 en 2**, dat is een principe-uitspraak van de sectie BO MCK [bedrijfsoriëntatie, maatschappelijk culturele kwalificatie] om die studenten altijd ter controle⁵ na wat ze gelezen hebben, **altijd motorisch aan de gang te zetten**, omdat onze ervaring is, maar bewijzen kunnen we het niet, onze ervaring is dat als je de motorische fase overslaat, dat ze dan vaak niet snappen wat ze gelezen hebben. Door het een keer op te schrijven door gewoon die beweging te maken, dat het dan beter in de hersens gaat, of het waar is weet ik niet, dat is misschien gewoon didactiek van de koude grond, maar goed.*

Hij ziet schrijven als een manier om studenten bewust te maken van waar ze mee bezig zijn (concept map 70-72):

bij de cases moeten ze de opdracht net als bij het logboek, ze moeten de opdracht ook opschrijven, zodat ze zich bewust worden, denken wij, van waar ze mee bezig zijn

⁵ Onderstreepte gedeelten zijn aangebracht door onderzoeker.

Hij beschouwt het opdelen van taken in kleine stukken en motorisch handelen als manieren om tekstbegrip te vergroten. Het is echter zeer discutabel of studenten hierdoor beter in staat zijn vakteksten te lezen.

II De inzet van Metro en Spits

Concept map 55 – 61:

Uhm, wat zetten wij in om dat die taal beter voor hun beter begrijpelijk te maken is de Metro en de Spits. Heel handige blaadjes, want alle moeilijke begrippen uit BO en MCK worden hier op een simpel niveau uitgelegd. De tekst in Metro en Spits snappen deze studenten vaak beter dan het boek. Metro en Spits, voor ons is het een uitkomst, op niveau 1 en 2. De teksten zijn kort, korter vaak als in het boek, en er wordt op de een of andere manier heel goed uitgelegd, op een heel simpele manier een moeilijk begrip, dus je zou bijna denken dat Metro en Spits geschreven is op die doelgroep.

Deze didactische maatregel valt op zich toe te juichen, maar het gaat om extra taalaanbod, en niet om een strategie om complex taalaanbod toegankelijk te maken. De kloof tot studieteksten blijft in stand. Studenten blijven problemen houden met de complexe vak-en beroepstaal, omdat ze niet leren daar adequaat mee om te gaan. Uiteindelijk leidt het inzetten van eenvoudiger teksten tot een verlaging van het niveau, wat weer lagere verwachtingen van studenten tot gevolg kan hebben. Deze neerwaartse spiraal kan doorbroken worden door studenten taalsteun aan te bieden bij het bestuderen van complex studiemateriaal.

III Meer beeldmateriaal

Concept map 112 – 121:

Bij de hulpmiddelen moet komen of meer beeldmateriaal, dat ze kunnen beter kunnen zien, maar beeldmateriaal is heel verraderlijk, want dan snappen ze wel wat er bedoeld wordt, maar nu moeten ze het nog zeggen of formuleren, dus als je alleen beeldmateriaal laat zien, plaatjes uit de krant of cartoons of wat dan ook, dan zeggen ze, oh dat wordt bedoeld, maar dan is altijd de vraag meteen wat wordt dan bedoeld en dan krijg je toch weer hetzelfde punt, dus het is wel een handig hulpmiddel maar het heeft geen enkele zin als je niet op dit niveau, nog steeds niveau 1 en 2, als je niet altijd ter controle vraagt: zeg dan nu wat je ziet. En dat kan mondeling, soms moet je zeggen, nou schrijf het ook nog een keer op, want anders dan kom je er niet, dan weet ik nog niet of jij wel begrepen hebt wat hier bedoeld wordt met dat plaatje, waar het over gaat.

Visuele ondersteuning bij teksten kan een adequate manier zijn om teksten toegankelijker te maken. Het is dan wel van belang dat er aandacht wordt besteed aan de relatie tussen de tekst en het beeld. Dit aspect blijft in bovengenoemd citaat buiten beschouwing. Hoewel de docent hier het zelf verwoorden door studenten belangrijk vindt, zien we dat niet terug in de video-opnames. De docent geeft studenten nauwelijks de gelegenheid zelf te vertellen wat ze denken of zien.

Opvallend in de citaten is dat de docent twee maal bepaalde leeractiviteiten ter controle laat uitvoeren. Het gaat hem niet om het vergroten van tekstbegrip of vakinhoudelijke inzichten voor de studenten, maar om controle voor zichzelf. Hij wil op die manier achterhalen wat studenten hebben begrepen van de leerstof.

In het stimulated recall interview bij de les van 22 april komt begrijpelijk taalaanbod ook ter sprake. Bij de analyse van het fragment 'test' heb ik laten zien dat de studente, Anouk, de instructie bij de test niet begrijpt, evenmin als de mondelinge uitleg van de docent. Zijn didactische aanpak bestaat uit het nog een keer uitleggen, maar op een andere manier en langzaam. Uit het videofragment 'leerstof' is naar voren gekomen dat de studente, Dana, problemen heeft met het lezen van teksten. Hier oppert de docent als didactische suggestie de tekst langzaam te lezen. In het semi-gestructureerd interview komt het omgaan met moeilijke woorden aan bod. Hij laat studenten zo veel mogelijk zelf uitzoeken wat woorden betekenen en in geval van tijdnood schrijft hij de betekenis snel op het bord. De meest wenselijke aanpak is als studenten samen op zoek gaan naar de betekenis van woorden en die aan elkaar uitleggen en hij als docent vervolgens controleert of ze de juiste betekenis hebben achterhaald. In de praktijk komt er door gebrek aan tijd weinig van deze aanpak terecht. De docent gaat niet in op de strategieën die studenten kunnen inzetten om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen. Uit hetzelfde interview blijkt dat de docent het vanuit taalverwervingsperspectief noodzakelijk acht de hele leerstof voor niveau 1 en 2 van het beroepsonderwijs te herschrijven. Hij heeft bepaalde opgaven al in eenvoudig Nederlands herschreven. Deze oplossing kan studenten helpen, maar vooral op de korte termijn. Op langere termijn wordt de leerstof uitgekleeft en het aanvankelijk rijke taalaanbod uit de vaklessen steeds beperkter. Een essentiële conditie voor voortgezette taalverwerving kan in de vaklessen gaan ontbreken. Tevens bestaat het gevaar dat de leerstof saaier wordt en studenten zich richten op reproductie van feitenkennis om een voldoende te halen voor de toets. Dit leidt niet tot wezenlijk begrip van de stof (Hajer & Meestringa, 2004). Om de opdrachten te vereenvoudigen werkt de docent ook met antwoordstructuren. Hiermee kunnen studenten antwoorden bij vragen over de theorie gemakkelijker formuleren. Deze vorm van taalsteun is een uitstekend didactisch middel om de productieve taalvaardigheid te ontwikkelen. Het is daarbij wel belangrijk dat de mate van taalsteun geleidelijk afneemt en de student uitgedaagd wordt om meer complexe formuleringen zelf te gebruiken.

3.6.1.2 Taalproductie

In deze paragraaf ga ik in op Henks visie op het nut van het praten door studenten zelf. In het stimulated recall interview bij de les van 20 mei doet de docent een aantal uitspraken over zijn gedrag in gesprekken met studenten die aanknopingspunten bieden voor interventies om de interactie te bevorderen (sri 200503; 750-773):

- I Wat mij opvalt in die gesprekken met studenten (naam docent) is dat jij veel aan het woord bent en de student vrij weinig. Deel jij die conclusie met mij of?*
- D Ja dat zou wel kunnen.*
- I Doe je dat bewust? Ook bij deze student?*
- D Nee. Dat is niet bewust, dat gaat een beetje vanzelf. En dat is natuurlijk toch het lastige, dat je als leraar gewend bent om veel aan het woord te zijn. Bij individueel lesgeven is het al veel minder dan bij frontaal, maar **je vervalt nog wel eens in die neiging om even snel zelf het antwoord te geven.** Dat zou minder moeten.*
- I Zou het ook te maken kunnen hebben met een behoefte tot controle?*
- D Ja.*
- I Herken je dat van jezelf?*
- D Ja, want die klas is mij eigenlijk te onrustig.*
- I Ja?*

D *Ja, ze werken wel goed, maar er zijn dingen dat ik denk nou ja, hoe gaat dat hier precies en dan heb je de neiging je er een beetje vanaf te maken en te weinig de student aan het woord te laten. Het scheelt wel, dit meisje is wel slim, dus die kan het ook wel zelf, ze heeft dit niet goed gesnapt, maar ze kan het op zich wel, maar je zou jezelf moeten dwingen om hier toch meer het meisje aan het woord te laten, de student.*

De docent ervaart een spanning tussen de klassenorganisatie en de mogelijkheid studenten te laten praten over de leerstof. Verder komt naar voren dat de docent zijn beperking wel ziet, dat je teruggrijpt naar de routine van snel zelf het antwoord te geven. Dit zelfinzicht kan een goed vertrekpunt zijn voor een interventie.

Interactie tussen studenten onderling komt in de interviews ter sprake als de docent er expliciet op wordt bevraagd. In het semi-gestructureerd interview zegt hij het belang van interactie tussen studenten onderling te onderschrijven: "het [praten over de leerstof] moet meer gestimuleerd worden" (476). Daarvoor moet je volgens hem "natuurlijk de studenten hebben met dezelfde taal, dus je moet Marokkanen bij elkaar zetten of Turken bij elkaar of Afghanen of wat het maar is, (...) omdat ze vanuit een eenzelfde achtergrond cultuurachtergrond liever bij elkaar gaan zitten (sgi 477-483). Maar het probleem is volgens hem dat studenten uit dezelfde etnische groep onmiddellijk overschakelen op hun moedertaal. Daarnaast noemt hij andere belemmeringen om studenten met elkaar over de leerstof te laten praten:

- Door het individuele systeem zijn studenten niet even ver met de leerstof
- Studenten uit verschillende etnische groepen willen niet samenwerken; de docent weet niet goed hoe hij dit moet oplossen zodanig dat ze uit zichzelf in groepjes gaan werken hij wil ze niet dwingen met elkaar samen te werken.
- Geen vaste klassenopstellingen
- Als je als docent een sturende rol aanneemt in het samenstellen van de groepen, moet dan vanaf de eerste dag en door alle docenten gebeuren
- Bij samenwerkend leren is niet meer na te gaan welk gedeelte van de leerstof door welke student is gedaan en als docent heb je niet de controle of ze het beide snappen.

Het individuele onderwijssysteem is niet bevorderlijk voor de interactie tussen studenten.

Studenten uit zichzelf in groepjes laten werken lijkt een nogal hoog gegrepen ideaal, want het is zaak studenten goed voor te bereiden op het samen leren in groepen. De docent lijkt hier niet bekend met de didactische uitgangspunten van samenwerkend leren. Ook hier speelt het element 'controle' een belemmerende rol.

Bij de concept map (191-200) zegt de docent uit zichzelf over het stimuleren van de taalproductie:

Een hulpmiddel dat ik tot nu toe nog niet heb ingezet, maar wat eventueel kan, is studenten elkaar laten interviewen over de stof. De een stelt de vraag en de ander moet antwoord geven. Het mooiste is wanneer je dat even opneemt en daarna terugspoelt, zodat ze kunnen horen wat ze zeggen. Maar dat hulpmiddel is tijdrovend en dat betekent ook dat de studenten, dat er in de klas een heel heldere structuur moet zijn, omdat je vrij veel aandacht moet besteden aan die paar studenten die met dat interview bezig zijn. En het betekent ook dat je de vragen in het interview als leraar moet voorstructureren omdat je anders niet de vragen krijgt die je nodig hebt om te kijken of ze de stof begrepen hebben. Dan mogen studenten daar wel op variëren, maar dat is denk ik een heel goed systeem en daarna zouden ze dat interview moeten uitschrijven.

Wat ik typerend vind voor deze docent, is dat hij bij het elkaar interviewen over de leerstof niet denkt aan vrijuit praten, maar dat hij het interview wil laten opnemen en vragen wil voorstructureren. Hieruit spreekt weinig vertrouwen in de capaciteiten van de studenten zelf. Deze houding ten opzichte van de studenten staat zowel een goede pedagogische relatie als een taalgerichte didactiek in de weg. Om studenten meer gelegenheid tot taalproductie te bieden, is het van belang ze meer (taal)ruimte te geven, maar daarvoor is wel vertrouwen in de studenten nodig.

In de lessen wordt veel gelegenheid tot schriftelijke taalproductie geboden. Studenten moeten vragen en antwoorden opschrijven en inleveren bij de docent die het werk corrigeert. Eerder heb ik laten zien dat de docent schrijven als didactisch middel inzet om het taalaanbod begrijpelijker te maken, maar het vele schrijven dient ook een ander doel.

Concept map 80 – 92:

Die studenten beheersen te weinig het Nederlands om te kunnen formuleren en vandaar ook dat we altijd zeggen van schrijf je antwoord op schrijven zodat ik kan zien wat je zegt, wat je bedoelt. Als het antwoord niet goed is, laat ik ze het antwoord helemaal opnieuw opschrijven, net zo lang tot het antwoord wel goed is, dat kan wel zijn dat in extreme gevallen een student drie keer het antwoord moet opschrijven in een andere vorm tot het klopt. En dat is toch vanwege het Nederlands dat ze () dat ze dan echt snappen waar ze mee bezig zijn en ik denk dat het op niveau 3, 4, op een hoger niveau, dat daar dat je dat niet hoeft te doen, maar op dit lage niveau moet je ook als leraar de permanente controle uitoefenen op dat denkproces dat je bijvoorbeeld weet of ze de juiste richting uitgaan, ze roepen wel van alles maar dat wil niet zeggen dat ze ook in de richting gaan die jij wil. En zeker bij het onderdeel arbeid van BO waar het gaat over de wetgeving wat natuurlijk nog veel moeilijker is qua Nederlands, heb je absoluut nodig dat ze permanent schrijven schrijven schrijven. Een ouderwets systeem, maar wij hebben het idee dat dat werkt.

Door studenten veel te laten schrijven kun je als docent de permanente controle uitoefenen op het denkproces. De vraag is echter of het type schrijftaken dat deze studenten krijgen, werkelijk inzicht geven in het denken van studenten, want veel schrijfp opdrachten zijn gericht op reproductie en niet op het formuleren in eigen woorden.

3.6.1.3 Feedback

Bij deze docent gaat het om feedback op schriftelijke uitingen, gericht op spelling, zinsbouw en inhoud. Feedback op mondeling taalgebruik is niet aan de orde.

Feedback op antwoorden bij vragen (o.a. die in cases) komt ter sprake in de concept map (122 – 134):

Wat ik zelf altijd doe met die taal bij die vragen, is altijd kijken naar de spelling, ik verbeter altijd spelling. Als er dingen fout zijn met d of dt of voltooid deelwoorden of f of v enzovoort, verbeter ik altijd, ook in de toetsen zelf, maar ook bij de cases, bij de controlevragen, bij de gesloten vragen, dat verbeter ik altijd, omdat ze (.) het punt is dat taal op een kantoor staat heel erg centraal. Alle kantoorvakken zijn taal talige vakken. Wat je ook doet, of je nou de telefoon aanneemt of archiveren of brieven ordenen noem maar op, kantoorbanen zijn altijd heel erg talig, en dus moet ook die spelling kloppen,

want je moet ze dwingen tot zorgvuldigheid en een van die dingen is spelling. Als ze daar slordig in zijn, dan krijgen ze er toch later op hun werk problemen mee, dus dat moet je voorkomen, en het geeft ook aan dat ze te snel iets opschrijven en ze niet dwingen om goed na te denken is dit goed geschreven, wat doe ik hier fout. Dus spelling vind ik een hulpmiddel, een hulpmiddel om te kijken of ze zorgvuldig werken en natuurlijk, ik heb hier een prachtig ideaalverhaal, in de praktijk van de lessen (als er 15 kinderen zitten met vragen) doe ik dat dus nooit 100%, dat is duidelijk ()

Hij motiveert zijn wijze van feedback geven vanuit de taalvaardigheidseisen van de beroepspraktijk.

In het semi-gestructureerd interview vinden we ook informatie over feedback op schrijfproducten met als strekking: Hij geeft aan wanneer iets niet goed is, hij verbetert niets, de studenten moeten het verbeterd weer inleveren. Hij let op spelling, zinsopbouw en betekenissen die niet goed zijn gebruikt. Het lastige van corrigeren is dat je dat in eerste instantie uit in de vorm van kritiek (sgi; 299-300). Hij onderstreept fouten niet, want “onderstrepen ziet er zo fout uit” (sgi; 318), maar omcirkelt ze of zet er een vraagteken bij.

Het feit dat hij fouten in schrijfproducten niet verbetert, maar studenten zelf fouten laat verbeteren, is vanuit het oogpunt van taalverwerving een adequate aanpak. De focus op spelling is echter wel zeer beperkt.

Feedback is in het stimulated recall interview bij de videofragmenten ook aan de orde geweest. In het videofragment studieplanning heeft de docent gezien dat Paulo's antwoorden bij een opdracht niet kloppen, maar hij geeft daarop geen feedback omdat dat de motivatie bij hem zou weghalen. Hij kiest ervoor om de jongen aan een andere opdracht te laten werken zodat hij daarvoor een beloning kan krijgen.

De docent vindt dat Paulo zijn studie niet goed heeft gepland. Hij omschrijft de student als te slordig en te nonchalant. Hij zegt dit niet expliciet tegen de student. Hij vindt dat lastig, “omdat moet je dan iemand afmaken voor de klas? ... dus dat doe ik eigenlijk zelden, wel daarbuiten maar niet in de les zelf” (sri 220403; 814-818). Ik vind het opmerkelijk dat hij feedback op de studie-aanpak van de student omschrijft als ‘afmaken’.

Feedback komt ook ter sprake als de docent een blik werpt op het eerste deel van de test die Anouk heeft gemaakt. Hij ziet dat zij de test zo heeft ingevuld dat het niet klopt. Hij geeft daarop geen feedback want het is een test die over de studente zelf gaat en als zij denkt dat ze zo is, dan laat hij het daarbij. Net als in bovenstaand voorbeeld geeft de docent geen feedback.

Uit deze voorbeelden blijkt dat de docent het lastig vindt om feedback te geven op producten, de werkwijze en gedragingen van studenten. Hij ziet feedback voornamelijk als negatieve feedback, positieve feedback blijft buiten beschouwing.

3.6.2 Andere aspecten van onderwijs

3.6.2.1 Visie op taal en leren

In dit hoofdstuk hebben we al meerdere malen gezien dat de docent in de interviews spreekt over ‘leren’ als ‘produceren’. In een stimulated recall interview zegt hij dat hij aan studenten duidelijk wil

maken (sri 220403; 401-403): “*je hebt hier een taak in de productie en je kunt niet zomaar bij de productie wegblijven*”.

Later in dat interview verwoordt hij het leerproces op vergelijkbare wijze (sri 220403; 520-533):

- D: ... en je merkt dus heel duidelijk voordat je dus iedereen in **het productieproces** mee laat doen en zo voel ik het ook, **ze moeten echt een bijdrage leveren aan de productie** en voordat je iedereen op hun plek hebt gezet hè van nou die naar het olc, die doen dat en die doen dat dan ben je dus een heel eind verder
- I: ja, wat bij mij opvalt is dat je bijna opgelucht bent als er weer twee aan het werk zijn, klopt dat of loop ik nu te interpreteren?
- D: nee dat klopt, dat vind ik ook, want ik houd er niet van dat ze maar zo een beetje zitten te rommelen en dus ze moeten, niet dat ze natuurlijk keihard werken, dat hoeft niet, maar ze moeten wel gewoon weten wat hun taak is en wat ze moeten doen en daarna kun je dan ook zelf aan het echte werk beginnen, namelijk begeleiden of uitleggen of wat dan ook, dus dat uh

Naar aanleiding van het videofragment leerstof gaf de docent de volgende omschrijving van het begrip ‘zelfstandig leren’ (sri 220403; 621-623): “*zelfstandig leren is ze zijn verantwoordelijk voor hun eigen productieproces*”. In het semi-gestructureerd interview vertelt hij dat zijn sturing gericht is op het leveren van productie door de studenten (zie paragraaf 3.4.5).

Hij vindt het belangrijk het zelfstandig leren van studenten te bevorderen. De argumenten hiervoor ontleent hij aan de beroepspraktijk waarvoor zijn studenten worden opgeleid. Als administratief medewerker word je geacht productie te leveren, dus is het zaak studenten daar zo goed mogelijk op voor te bereiden. Dit doet hij door studenten in de les veel producten te laten maken en inleveren. Hij schakelt leren in een opleiding gelijk met productie leveren in een werksituatie, terwijl het om twee verschillende processen gaat.

In de passages waarin zijn visie op leren naar voren komt, komt de rol van taal bij het leren niet expliciet aan de orde. Als ik de relatie tussen taalvaardigheid en het leren van een vak of beroep ter sprake breng, blijkt de docent zich bewust van de taal als struikelblok voor het verwerven van nieuwe vakinhouden en onderkent het belang van het stimuleren van de taalverwerving voor beter vakbegrip. Toch schiet het er vaak bij in, als reden noemt hij tijdgebrek:

*“Het is ook lastig het wringt ook altijd want je slaat toch heb je de neiging om een gedeelte over te slaan want je hebt twee uur je moet ze door die stof heen jagen, het moet binnen een jaar af zijn die stof, dus je hebt de neiging toch heel vaak als leraar gedeeltelijk **die taalverwerving dan maar over te slaan**” (sgi 458-461).*

Hieruit blijkt dat hij taalverwerving als iets aparts ziet, wat extra tijd kost, los van de vakinhouden. Deze cognitie staat een taalontwikkende aanpak vanuit vakinhouden in de weg. Het feit dat hij zich wel bewust is van de taalproblemen waar studenten mee te kampen hebben, biedt juist aanknopingspunten voor een taalontwikkende vakdidactiek. Hij ziet voor zichzelf als vakdocent een taak weggelegd in het vergroten van de taalvaardigheid van studenten:

(...) dus je moet eigenlijk leraren meer op het niveau van taal, taalverwerving scholen en daarna pas het vak laten geven. Dat wordt dus nooit gedaan, je hebt een vak en begin

maar, maar voor de studenten op een laag niveau en laag abstractie- en zelfreflectieniveau is de taal juist een belangrijk punt. (concept map 172-176)

Bovendien is hij het eens met de uitspraak 'iedere vakdocent is taaldocent'.

3.6.2.2 Beeld van de studenten

In de vorige paragraaf hebben we gezien dat de docent bedrijfsoriëntatie het leerproces benadert als een productieproces. Deze visie op leren hangt samen met het beeld en de verwachtingen die hij van studenten heeft. Bij het analyseren van het videofragment over BV en NV zegt de docent over studenten dat het vaak chaoten zijn (zie paragraaf 3.4.1) van wie hij wil weten wat ze precies aan het doen zijn. Hij wil dat "gewoon echt even onder controle hebben" (sri 220403; 849). Hij heeft er weinig vertrouwen in dat studenten zelf de verantwoordelijkheid nemen en goed aan de slag gaan met de opdrachten. Hij hecht veel waarde aan het bieden van structuur en het geven van sturing aan het leerproces van studenten op niveau 1 en 2 (sri 220403):

"Want vergeet niet dit zijn studenten die allemaal beperkt verstand hebben, die hebben dus heel veel baat bij structuur." (regel 550-551);

"die moeten, ze kunnen zelfstandig werken, maar wel volgens een heel, dat hebben ze zelf niet door, strak stramien van studiewijzers en een planning, je hebt binnen 4 weken dit af, hoe ver ben je nu, ben je wel over 14 dagen () en dan moet je de helft van de opdrachten afhebben (556-559).

Het leerproces moet in kleine stapjes gestuurd worden:

... het zijn gewoon niet de slimste kinderen, dus die hebben veel meer sturing nodig dan andere kinderen die wel beter in staat tot zelfreflectie zijn en dat zijn deze niet (...) hele kleine stapjes maar als dan die stapjes niet gebeuren dan zien zij totaal niet waar ze zitten en of ze nog wel iets zouden doen eigenlijk, je kunt ze geen grote stappen daarna laten doen van hé dan heb ik morgen van jou de rest in huis, dat kan niet, dat gaat niet (563-569)

Hij heeft lage verwachtingen van zijn studenten. Hij voelt zich daardoor genoodzaakt het leerproces in strakke banen te leiden en daar permanent de controle op uit te oefenen. Dit verklaart de nadruk die hij legt op procedurele aspecten als aanwezigheid, inleveren van opdrachten en cases, het aanvragen van toetsen en de studieplanning. Controle loopt als een rode draad door de gedragingen en opvattingen van de docent bedrijfsoriëntatie. Hoewel hij het belangrijk vindt studenten op te leiden tot onafhankelijke en zelfstandige leerders, zit hij bovenop hun leeractiviteiten. Hij profileert zich als de organisator en controleur van hun leerproces. Hij benadert zijn rol als docent vanuit de organisatorische competentie.

3.7 Wat zeggen de studenten?

In deze paragraaf bespreek ik een aantal onderwerpen die in de interviews met twee studenten van Henk ter sprake zijn gekomen. Ik heb Dana geïnterviewd, de student uit het videofragment waarin de leerstof centraal stond (zie paragraaf 3.5). Zij is in Somalië geboren en woont sinds 1994 in Nederland. Ze is 20 jaar oud en heeft een VBO-diploma. Ze volgt nu de opleiding tot secretariael medewerker op niveau 2. Ook heb ik gesproken met Lili. Ze is in 1981 in Utrecht geboren. Ze spreekt thuis meer Nederlands dan Marokkaans. Ze volgt de opleiding op niveau 1, omdat ze haar

mavo-diploma kwijt is. Omdat ze na drie jaar niets doen heel graag weer naar school wilde, is ze vast begonnen met de opleiding op niveau 1 waarna ze doorstroomt naar niveau 2.

De ideale docent

Als ik vraag naar de ideale docent, zegt Dana het volgende (li DA; 89-98):

- D Een man. Hij legt me echt goed uit. Er zijn eigenlijk twee docenten voor dat vak, maar die ene die legt me echt goed uit. Daar haal ik ook allemaal goede cijfers.*
- I Dus een goede docent moet heel goed kunnen uitleggen, dat is belangrijk?*
- D Ja goed uitleggen is heel belangrijk en eigenlijk is dit een zelfstandige opleiding, maar ik weet niet, dat hij ook betrokken is bij je werk. Dat hij elke keer kijkt van of je het goed hebt begrepen.*

Ze heeft het over de docent bedrijfsoriëntatie. Dana verwacht dat de docent haar werk controleert. Dit getuigt van een afhankelijke leerhouding en komt overeen met de manier waarop de docent leerlingen begeleidt. Iets verder in het interview (li DA; 103-106):

- D Ja, hij kijkt het elke keer goed na en zegt van nou je hebt dit goed gedaan en daardoor krijg ik ook meer zelfvertrouwen zeg maar en daardoor vind ik het vak ook leuker. Daar doe ik ook mijn best voor.*

Dana legt hier een relatie tussen positieve feedback van de docent en zelfvertrouwen en tussen zelfvertrouwen en enthousiasme voor het vak. Ook legt ze een relatie tussen begrip van de leerstof en motivatie (li DA; 198-202):

- D Dat heb ik al vaker gezegd het gaat erom dat ik het begrijp. Als ik die leerstof begrijp, dan doe ik ook meer mijn best zeg maar, dan ga ik ook meer werken. Soms word ik wel afgeleid door mijn vriendinnen. Maar meestal als ik alles snap dan werk ik wel hard.*

Voor Lili is de ideale docent een docente met wie ze het aanvankelijk niet goed kon vinden, omdat zij iedereen liep af te bekken om te laten zien wie de baas was. Nu is Lili gewend aan de docente en begrijpt ze waarom de docente de studenten op deze manier benaderde. Als antwoord op de vraag wanneer ze een docent goed vindt, zegt ze (li LI; 212-222):

- I Wanneer vind jij dat een docent goed lesgeeft? Wat moet die doen?*
- L Als jij je werk gewoon op een gegeven moment zelf kunt maken, dus als het goed uitgelegd is en duidelijk is wat je moet maken dan is die docent goed bezig, want dan heb je ook niet zo "meester ik snap het niet, meester kunt u het nog een keer uitleggen". Natuurlijk kun je dat vragen als je het echt niet snapt, maar als de leraar het goed uitlegt dan hoef je dat niet eens te vragen, dan weet je gewoon wat je moet doen en dan kun je gewoon zelf bezig gaan.*

Lili hecht veel waarde aan goede uitleg, zodat ze zelfstandig aan de slag kan. Ze bemoeit zich niet veel met medestudenten. Ook het contact met de docent is voor haar van ondergeschikt belang (li LI; 272-287):

- I Vind je het ook belangrijk dat een docent aardig tegen je is? Of dat je een beetje een goede band met de docent hebt?*

L Hoeft niet. Dat is niet nodig. Je komt naar school om te leren en niet om een band met de leraar te hebben. De leraar hoeft niet lief te zijn. Als hij een chagrijnig hoofd heeft, als hij in de les maar goed uitlegt. Dan ben ik tevreden.

De aanpak

Ik vraag aan beide studenten hoe ze de individuele manier van werken vinden. Dana noemt een nadeel (li DA; 221-224):

Soms is de docent er niet en je begrijpt niet alles, niet alles wordt goed op het bord uitgelegd. Dan moet je elke keer gaan vragen van ik begrijp dit niet. Soms is dat een nadeel.

Als voordeel noemt ze (li DA; 254-258):

Eigenlijk vind ik individueel wel beter, want anders gaat de leraar tijdens de uitleg mij de vraag stellen en dan weet ik het niet. En dan kijkt de hele klas mij aan zo van: die is dom! Ja dat vind ik ook wel fijn van het individuele, dat dat er niet is.

Positief aan het individuele systeem is dat je niet afgaat voor medestudenten. Lili ziet alleen voordelen van het individuele systeem (li LI; 430-435):

En hier werk je gewoon op je eigen tempo. Dus je kan het vragen aan de leraar en dan krijg je een studiewijzer. En dan ga je leren en kan je je toets aanvragen. En dat is lekker want dan hoef je niet te wachten totdat hij klaar is of zij klaar is. Ik kan gewoon als ik klaar ben mijn toets aanvragen, van ik ben klaar.

Bovendien sluit de individuele werkwijze goed aan bij haar leerstijl (li LI; 645-647):

Ik moet bezig zijn, ik kan niet stil zitten en luisteren. Ik moet echt bezig zijn.

Taalvaardigheid Nederlands

Aan Dana's problemen met het lezen van complexe teksten heb ik in paragraaf 3.5 al aandacht besteed. Als ik probeer te achterhalen of ze problemen met het Nederlands ondervindt, zegt ze dat ze weinig woorden tegenkomt die ze niet kent. Ze is zich niet bewust van eventuele problemen die het Nederlands kan geven (li DA; 433-437):

I Maar zijn er nou veel woorden die je in het dagelijks leven niet tegenkomt, maar die wel in dit boek staan?

D Ja ik weet niet. Het zal wel. Ik krijg gewoon die opdracht en ik doe het. Ik denk niet zo.

De typering van haar manier van werken is veelzeggend. Ze maakt gewoon de opdrachten en denkt daar niet zo bij na. Dit komt overeen met de begeleiding die de docent geeft. Hij focust op productie, en Dana past exact in het plaatje van leren = produceren. Ze ontwikkelt zich niet tot een autonome leerder die nadenkt over de aanpak van opdrachten, maar gewoon *doet*, precies wat de docent wil.

Lili beheerst het Nederlands goed; ze spreekt het nagenoeg accentloos. Ze heeft geen problemen met de leerstof vanwege het Nederlands (li LI; 501-503):

Nou er staan wel moeilijke dingen in, maar die worden ook direct uitgelegd. Als je de zin goed leest dan weet je ook gelijk wat dat woordje betekent.

En iets verder (li LI; 520-521):

L Je moet gewoon goed lezen en dan weet je precies de opdracht. ()

Lili heeft een zelfstandige leerhouding: ze maakt een samenvatting als ze teksten leest en vragen maakt, ze zoekt de betekenis van onbekende woorden op en noteert die. Ze bespreekt met een medestudente wat ze moeten leren. Ze weet goed waarop de docent let bij het nakijken van haar opdrachten.

Cijfers

Dana is erg gericht op cijfers. Ze komt gedurende het interview regelmatig op dit onderwerp terug, ook op momenten dat ik het niet verwacht. Een voorbeeld, we praten over het maken van een logboek. Ze vindt het moeilijk dat ze alles in haar eentje moet doen. Als ik probeer door te vragen, komt ze met de opmerking: “Ja. Ik heb het wel goed gedaan ik had een goed cijfer gekregen (li DA; 470-471)”. Dat lijkt voor haar belangrijker dan oorzaken zien te achterhalen waarom bepaalde leerstof moeilijk is. Of als we praten over rollenspelen bij het vak Nederlands, zegt ze dat de situaties steeds moeilijker worden en meteen daarachter aan:

“Ja. Ik heb geluk gehad dat ik het heb afgerond met goede cijfers (li DA; 670-671)”.

Die gerichtheid op cijfers zie ik ook als een gevolg van de wijze waarop wordt lesgegeven. Het leren is gericht op het resultaat, op cijfers, niet op wezenlijk inzicht in de materie.

4 Docent boekhouden Bram

In dit hoofdstuk staat de lespraktijk van de docent boekhouden, Bram, centraal. In paragraaf 2.1.3 vindt u wat achtergrondinformatie over deze docent. Hier gaat het zowel om een kijkje in de dagelijkse lespraktijk van Bram als om zijn ideeën daarvoor. Het hoofdstuk start met een algemene typering van zijn lessen. Dan volgt in paragraaf 4.2 de verantwoording van de geselecteerde videofragmenten die in respectievelijk paragraaf 4.3, 4.4 en 4.5 onder de loep worden genomen. Het gedrag van de docent wordt waar mogelijk gekoppeld aan overwegingen tijdens en opvattingen over het lesgeven. Paragraaf 3.6 is gewijd aan cognities van Bram voor zover die nog onvoldoende aan bod zijn gekomen in de bespreking van de videofragmenten. In 3.7 tenslotte bespreek ik het interview met twee studenten.

4.1 Algemene karakterisering van de lessen

Het vak 'boekhouden' is onderdeel van de opleiding tot Boekhoudkundig Medewerker (niveau 3) en tot Administrateur (niveau 4). Voor de boekhoudkundig medewerkers ligt het accent op het zeer nauwkeurig omgaan met administratieve gegevens en het werken met computers. Men werkt onder andere met budgetten, crediteuren- en debiteurenadministratie en jaarrekeningen. De opleiding duurt 3 jaar. Als administrateur voert men zelfstandig de boekhouding binnen een bedrijf of instelling. Zowel de theoretische achtergrond als praktische toepassingen via de computer zijn belangrijk. De administrateur helpt bij het opstellen van jaarstukken, heeft veel contact met cliënten, banken en de belastingdienst. De opleiding duurt 3,5 tot 4 jaar. In de groep zitten in totaal 13 studenten van wie er 3 worden opgeleid tot boekhoudkundig medewerker en 10 tot administrateur.

Binnen de geobserveerde lessen gaat het om de module Permanentie baten en lasten / vermogensboekingen en afschrijvingen. Het gaat om de deelkwalificatie: CBA 03.3/5.

Als belangrijkste leermiddel wordt gebruikt: Geld & Beroep. 4 Permanentie baten en lasten/vermogensboekingen en afschrijvingen. Niveau II/III/IV Tekstboek en werkboek. Groningen, Wolters-Noordhoff bv. De module bestaat uit een tekst- en werkboek. Tekst- en werkboek sluiten precies op elkaar aan: de module is zo opgezet dat studenten op verschillende manieren door de stof kunnen gaan zonder dat ze iets missen.

De onderzoeksgegevens bestaan uit:

- 1 lesobservatie op woensdag 16 april 2003
- 3 video-opnames van lessen op woensdag 7 mei, woensdag 21 mei en maandag 2 juni 2003

Het vak 'boekhouden' duurt op maandag 45 minuten en op woensdag 90 minuten. De docent behandelt op maandag in principe de theorie klassikaal en op woensdag maken de studenten de opdrachten uit het werkboek individueel. De lessen op maandag en woensdag verschillen daardoor enigszins van elkaar. Dit gaat echter niet op voor de lessen die ik heb bijgewoond. De les op maandag 2 juni verloopt in grote lijnen hetzelfde als die op woensdag 7 en 21 mei. Dit hangt samen met het feit dat de theorie van het laatste hoofdstuk voor dat schooljaar al is behandeld. Dit houdt in dat op maandag 2 juni alleen de opdrachten van hoofdstuk 11 aan bod komen.

Lesverloop

De les duurt 90 minuten (behalve op maandag, dan duurt die 45 minuten). De voor- en startfase neemt weinig tijd in beslag, 1 à 2 minuten. De hoofdfase vangt aan als de docent in een klassikale setting vertelt wat de vorige les is behandeld. Dit gebeurt veelal in een paar minuten, maar kan ook 20 à 25 minuten duren als de docent uitvoeriger op de leerstof ingaat. Vervolgens geeft hij instructie tot het maken van een bepaalde opgave, waarna de studenten individueel aan het werk gaan. Terwijl de studenten zelfstandig aan het werk zijn, geeft de docent af en toe klassikaal uitleg over bepaalde opdrachten en noteert daarbij een en ander op het bord. De studenten werken dan voor zichzelf verder en besteden geen of nauwelijks aandacht aan de docent.

Als de docent klaar is met zijn klassikale toelichting, loopt hij rond en helpt studenten als ze daar om vragen of hij gaat naar ze toe om het resultaat van de opdracht te controleren.

Deze situatie duurt tot het einde van de les. Tien minuten voor het einde maken studenten aanstalten om hun spullen in te pakken en weg te gaan.

Interactievormen

Bij de klassikale instructie of uitleg in het eerste deel van de les houdt de docent een monoloog. Hij probeert de studenten bij de les te betrekken, maar ze reageren nauwelijks op zijn vragen. De interactie is minimaal.

De studenten werken het grootste deel van de les individueel, waarbij veel korte gesprekken tussen de docent en één student plaatsvinden. De docent is daarbij veel aan het woord, de gelegenheid tot taalproductie voor de student is klein. In een enkel geval, wanneer de docent een open vraag stelt of juist niets doet, ontstaat er ruimte voor inbreng van de student en voor betekenisonderhandeling. Er is één student, Aron, die de docent vaak bij zich roept. Hij stelt veel vragen aan de docent en interrumpeert hem. Op deze manier creëert Aron voor zichzelf de gelegenheid tot taalproductie.

Terwijl de studenten zelfstandig aan hun opdrachten werken, komt het regelmatig voor dat de docent klassikaal uitleg geeft bij de opdrachten en uitwerkingen op het bord schrijft. De docent praat dan tegen de klas, maar de studenten slaan geen acht op hem. Ze gaan door waar ze mee bezig waren. Hoewel de docent poogt de interactie tussen hem en de studenten te bevorderen, komt die niet tot stand. Interactie over de leerstof tussen studenten onderling komt in principe niet voor.

Pedagogisch klimaat

De studenten werken meestal rustig aan de opdrachten op één uitzondering na, Aron. Hij vraagt veel aandacht van de docent. Hij is een beetje de gek van de klas. De sfeer in de klas vind ik het beste te typeren met de term 'gedoogklimaat'. Hiermee bedoel ik dat de docent en studenten elkaar gedogen, ze leven als het ware langs elkaar heen. De studenten werken voor zichzelf en trekken zich weinig aan van de docent die wel pogingen onderneemt om contact met studenten te krijgen. De docent werkt opdrachten uit op het bord zonder in gesprek te zijn met de klas of individuele studenten.

Inhoud

Het vak staat centraal in zowel de klassikale situaties als de dialogen tussen docent en student. De gesprekken gaan in 99% van de gevallen over de leerstof.

4.2 Selectie van lesfragmenten

Ik heb een aantal kenmerkende fragmenten uit de lessen geselecteerd voor een detailanalyse. In deze paragraaf verantwoord ik deze selectie en de wijze waarop ik te werk ben gegaan. Deze wijkt af van die bij de docent bedrijfsoriëntatie uit hoofdstuk 3.

Bij de selectie heb ik me in eerste instantie laten leiden door hoofdvraag 1 (In hoeverre zijn kenmerken van adequate taaldidactiek (taalaanbod, interactie, feedback) verweven in vakonderwijs van mbo-docenten in een meertalige studentengroep?) en de subvragen. Ik ben op zoek gegaan naar fragmenten waarin de docent zichtbaar didactische maatregelen neemt om het taalaanbod begrijpelijk te maken, interactie te stimuleren en feedback te geven. In de geregistreerde lessen komen deze didactische handelingen zelden naar voren zoals we beogen vanuit het concept taalgericht vakonderwijs waarin de docent bewust de taalontwikkeling van studenten stimuleert. Uit de les van 7 mei heb ik echter wel een aantal passages geselecteerd waarin te zien valt hoe Bram met het taalaanbod omgaat, interactie bevordert of feedback geeft. De geselecteerde videofragmenten zijn gegroepeerd rond deze drie begrippen die achtereenvolgens in paragraaf 4.3, 4.4 en 4.5 worden geanalyseerd.

Om meer grip te krijgen op de doceerstijl van de betrokken docent, heb ik besloten niet nog meer losse fragmenten rond de kernbegrippen uit taalgericht vakonderwijs als uitgangspunt te nemen, maar een grotere leseenheid die kenmerkend is voor de manier van lesgeven van deze docent. Een aantal onderdelen heb ik in iedere les zien terugkomen. Het begin van de les verloopt steeds op dezelfde manier: hij herhaalt de lesstof van de vorige les, geeft instructie tot het maken van opgaven, zet de studenten individueel aan het werk, maar gaat vervolgens klassikaal uitleg geven bij opgaven. Dit leidt tot leersituaties waarin het niet duidelijk is of de studenten individueel dan wel klassikaal aan het werk zijn. De docent wisselt klassikale instructie af met individuele begeleiding. In het eerste kwartier van de les op woensdag 21 mei komen deze elementen allemaal voor. Dit gedeelte beschouw ik als prototypisch voor de stijl van doceren van de docent boekhouden en heb ik daarom geselecteerd voor een gedetailleerde analyse in paragraaf 4.6.

Verder is van belang geweest of de geselecteerde videofragmenten in de stimulated recall interviews ter sprake komen. Dit geldt voor een aantal fragmenten uit de les van 7 mei en voor het gehele fragment uit de les van 21 mei.

4.3 Videofragment TAALAANBOD

Voordat ik nader inga op het fragment 'taalaanbod', volgt eerst een schematische weergave van de les op 7 mei 2003. Alle fragmenten die in paragraaf 4.3, 4.4 en 4.5 besproken worden, komen uit deze les. Om een beeld te krijgen van de context van de geselecteerde fragmenten kunt u dit schema steeds opnieuw raadplegen.

Tijd	Wat doet de docent?	Wat doen de studenten?	Wat valt op?
<i>14.00 – 14.02 voorfase en startfase</i>			
14.00 – 14.02	Voert een dialoog met een student over vogelpest	Komen binnen en praten wat met elkaar	
14.01	Doet de deur dicht en zegt te willen beginnen	Luisteren	
<i>14.02 – 15.21 hoofdfase</i>			
14.02 – 14.05	Houdt monoloog over	Luisteren	D stelt een vraag; er komt

	onderwerp van hoofdstuk 8 en eindigt met de instructie opdracht 4 te maken = fragment TAALAANBOD		geen reactie van de stn
14.05 – 14.07		Maken opdracht 4 individueel	
14.07 – 14.11	Geeft uitleg over opdracht 4	Maken opdracht 4 individueel	D praat terwijl stn individueel doorwerken
14.11 – 14.21	Zit achter bureau of loopt rond, helpt stn en bekijkt uitwerking van de opdracht Geeft feedback op uitwerking 14.16.48-14.18.10 = fragment FEEDBACK (1)	Maken opdracht 4 individueel, vragen de docent om hulp	Stn zijn rustig aan het werk, d zegt af en toe iets, maar er is geen echte interactie. Ze lijken langs elkaar heen te leven. D stelt geen vragen om antwoord uit stn te laten komen. Feedback is gericht op het resultaat.
14.21 – 14.28	Schrijft iets op het bord en vertelt daar wat bij of loopt rond	Werken zelfstandig verder aan 4 en slaan geen acht op de docent	Het is niet duidelijk tegen wie de docent praat. D stelt een vraag en stn geven geen antwoord.
14.28 – 14.30	Voert dialoog met 1 II	Werken aan 4	
14.30 – 14.38 14.36.5	Geeft klassikaal uitleg, geeft instructie opdracht 6 te maken en doet die zelf voor op het bord Geeft klassikale instructie tot het maken van opgave 8 en voert een dialoog met 1 II 14.36.5-14.38.2 = fragment INTERACTIE (1)	Luisteren naar de docent of werken individueel door aan opdracht 6.	Complex taalgebruik van de docent met veel vaktaal. Onduidelijk lesmoment; individueel of plenair: moeten stn 6 nu zelf maken of niet? D doet hem immers voor op het bord.
14.38 – 15.21	Voert korte dialogen met diverse stn. 14.42-14.44.25 d geeft feedback aan 2 stn = fragment FEEDBACK (2) 14.51.20-14.55 d voert een dialoog met 1 II = fragment INTERACTIE (2)	Werken individueel, vragen d om uitleg of de uitwerking te controleren Een II stelt een vraag aan d en heeft een gesprek met d	D is veel aan het woord, gebruikt veel vaktaal, stn praten nauwelijks. D kijkt naar uitkomsten van de opdrachten en zegt of die goed of fout zijn. Hij laat stn niet verwoorden hoe ze aan de uitkomst zijn gekomen.
15.21 – 15.30 eindfase			

Schematische weergave van de les boekhouden op 7 mei 2003

Per fragment beschrijf ik eerst de context en de leerinhoud. Dan volgen stukken transcript met beschrijving gevolgd door mijn analyse. In het laatste onderdeel komen uitspraken uit de secundaire data van de docent aan bod die te relateren zijn aan de fragmenten en mogelijk verklaringen geven voor zijn aanpak.

4.3.1 Context

Zie ook de schematische weergave van de les op 7 mei 2003 in de vorige paragraaf. De les boekhouden duurt 90 minuten, van 14.00 tot 15.30 uur. Van de dertien studenten zijn er zeven aanwezig: 2 Turkse jongens, 3 Nederlandse meisjes en 2 meisjes van buitenlandse origine. De voorfase en startfase van de les beslaan in totaal 2 minuten. De docent praat eerst met een student over de kippenpest. Een andere student vertelt dat ze hoofdstuk 8 niet heeft gelezen. De docent vraagt aan de groep wie hoofdstuk 8 wel heeft gelezen. Er komt geen reactie van de studenten. De docent zegt dat ze daar nu mee gaan beginnen. Hij doet de deur dicht en zegt te willen beginnen. Er komt nog een student binnen. Daar start het videofragment (halverwege de startfase van de les).

4.3.2 Leertaak

In dit fragment werken de studenten nog niet aan een specifieke leertaak, maar geeft de docent instructie op hoofdstuk 8, opdracht 4. Hoofdstuk 8 gaat over 'verliezen door incurante voorraden'. Bij opdracht 4 moeten de studenten een boeking maken die te maken heeft met het incurant worden van voorraden.

4.3.3 Transcriptie en beschrijving

Fragment TAALANBOD

Aron komt de klas binnen halverwege de startfase.

[transcript regel 13 – 69]:

D = Docent
LA = Aron
LN = Nicole
LY = Youri
LL1= Laura
LL2= Lieke
Lx = Onbekende student
LJ = Julia
LS = Samira

13	14.02 – 14.05
14	D Ja Aron, Youri is die er?
15	LA eeh
16	D Ja
17	LA Hij is aan het chatten met Chivu
18	D Ja.

- 19 Lx Met wie?
- 20 D Een voetballer van Ajax. Ja eeh wij gaan eens beginnen met
 21 hoofdstuk 8. Dat gaan wij dus vandaag eeh bijna helemaal
 22 doen op een of twee sommen na die eeh dan voor maandag
 23 zijn.
- 24 LA ()
- 25 D Hè?
- 26 LA Als we eerder klaar zijn ...
- 27 D <Eerder klaar zijn>. Ja. Eerder klaar zijn moet altijd
 28 verdiend worden. Maar hoofdstuk 8 de titel van hoofdstuk 8
 29 is verliezen door incurante voorraden. De vraag is: wat
 30 bedoelen ze met incurante voorraden? Is er hier iemand
 31 van jullie die weet wat het woord incurant betekent?
- 32 LLI Moeilijk verkoopbaar.
- 33 D <Moeilijk verkoopbaar> (.) Dat benadert het dus heel goed,
 34 hè dus voorraden die moeilijk verkoopbaar zijn. Ja. Dus
 35 verouderd of uit de mode of eeh, hè dat soort dingen.
 36 Nieuwe types die zijn gekomen, hè. En ze noemen dat
 37 incurant. En dat komt eigenlijk oorspronkelijk van een
 38 Frans of nog verder terug naar een Latijns woord, courier
 39 dat betekent lopen. Dus letterlijk betekent het voorraden
 40 die niet meer lopen. (.) Incourant. Die worden dus minder
 41 waard, dus die kun je dus ook minder goed verkopen. (.)
 42 Daardoor ga je er dus een verlies op lijden. Nou dat
 43 verlies dat moet je weer in de boekhouding verwerken en
 44 dat gaat weer volgens twee systemen. (.) Dus ik weet niet
 45 of je het van de vorige keer, dus van hoofdstuk 7, het nog
 46 herinneren, toen hebben we het gehad over oninbare
 47 vorderingen, dus met die debiteuren, daar hadden we ook
 48 twee systemen. En net als bij die debiteuren heb je hier
 49 dus ook weer twee systemen. Eén systeem is wat simpeler,
 50 systeem 1, minder belangrijk, daar beginnen we mee. Twee,
 51 systeem 2, werken we weer met die voorzieningen. Systeem 1
 52 werkt zonder voorzieningen. Systeem 1 boek je het verlies
 53 op die incurante voorraden op een rekening in rubriek 4,
 54 die heet en dan pakken we bladzijde 120 erbij van de
 55 nieuwe druk, hè of eeh het begin van hoofdstuk 8 eeh,
 56 afschrijvingskosten incurante voorraden, hè. Dus dan
 57 krijg je afschrijvingskosten krijg je debet, want
 58 verliezen komen debet. En voorraad goederen als jullie dat
 59 zien wordt gecrediteerd, omdat die voorraden dus die
 60 worden op lagere waarde getaxeed, hè, dus het minder
 61 waard worden van die voorraden leidt tot een verlies. Dat
 62 kunnen wij ons voorstellen? (.) Daar is iedereen het dus
 63 mee eens. Ja? Nou bedrijfsadministratie weten we is een

64 vak daar moeten we altijd mee oefenen. En de eerste som,
65 het is dus, we doen er één som met systeem 1, omdat ik dat
66 dus minder belangrijk vind. Systeem 2 met die
67 voorzieningen vind ik veel belangrijker dus daar oefenen
68 we veel meer mee. Dat is ahum opgave 4 van hoofdstuk 8
69 daar gaan we mee beginnen.

Een student komt te laat binnen, maar de docent zegt daar niets van. Hij wil met de les beginnen (20, 21). Met de mededeling "we gaan eens beginnen met hoofdstuk 8" vangt de hoofdfase van de les aan. Aron A probeert een discussie uit te lokken over wat studenten mogen doen als ze eerder klaar zijn met de lesstof (26). Bram maakt daar nauwelijks woorden aan vuil en gaat door met de lesinhoud. Hij noemt de titel van het hoofdstuk en vraagt naar de betekenis van het woord 'incourant' uit de titel (30, 31). Een student geeft het juiste antwoord waarop hij vervolgens uitvoerig ingaat op de herkomst van het woord. De docent houdt een lange monoloog zonder de studenten daarbij actief te betrekken. Hij legt zelf de relatie tussen de inhoud van deze les en de voorgaande (44-48). Pas tegen het einde van zijn monoloog stelt de docent weer een vraag: "Dat kunnen wij ons voorstellen?" (61, 62) Niemand geeft antwoord. Omdat een antwoord van studenten achterwege blijft, concludeert de docent dat iedereen het daar mee eens is (62, 63). Hij vervolgt zijn klassikale uitleg.

4.3.4 Analyse

De docent probeert het taalaanbod uit het boek begrijpelijk te maken. Hij vraagt immers naar de betekenis van het woord 'incourant' uit de titel en besteedt veel aandacht aan de herkomst van het woord. Hij had de studenten actiever bij de les kunnen betrekken door naar de herkomst van het woord te vragen of ze voorbeelden te laten noemen. Hij geeft studenten echter geen ruimte om mee te praten over de leerstof en sluit daardoor niet aan bij mogelijk aanwezige kennis van de studenten. Bij het begrijpelijk maken van vakteksten is het heel goed mogelijk de studenten de gelegenheid te bieden tot taalproductie, maar deze docent benut die kans niet. Vervolgens geeft de docent veel input over de twee verschillende systemen die er bij boekhouden zijn. Hij gebruikt daarbij veel vaktermen als afschrijvingskosten, debet en crediteren en begrippen die in het dagelijkse taalgebruik een andere betekenis hebben zoals boeken en voorzieningen. Ook bezigt hij specifieke alledaagse woorden als taxeren. De vraag is hoe begrijpelijk het taalaanbod van de docent is. Hij controleert niet of studenten de vaktermen en zijn uitleg begrijpen. Uit de reactie van de studenten is moeilijk af te leiden of ze hem kunnen volgen.

Opvallend is dat de docent zelf lang aan het woord is. Slechts twee maal stelt de docent een vraag. Alleen in het eerste geval reageert een student. In het tweede geval stelt de docent een gesloten vraag waarop het antwoord achterwege blijft. De vraag is of studenten deze vraag in de vorm van een zin als vraag herkennen. De studenten lijken zich niet uitgenodigd te voelen om te reageren. Het kan ook zijn dat studenten op dit moment niet (meer) naar de docent luisteren maar voor zichzelf zijn begonnen met de opgaven die voor die les op het programma staan. Voor de monoloog van de docent maakt het ook niet zoveel uit of de studenten wel of niet reageren, hij gaat gewoon door. De docent praat meer tegen de studenten dan mét de studenten.

4.3.5 Wat zegt de docent er zelf over?

Het stimulated recall interview start, na een korte introductie, met het videofragment 'taalaanbod'. De docent gaat er niet op in, hij stopt de video als hij zichzelf het woord 'getaxeerd' hoort zeggen (sri 070503;62-65):

"getaxeerd. Ik gebruik dus het woord getaxeerd (zegt dit woord een beetje lachend) ben ik mij volledig onbewust van dat dat (???) een moeilijk woord zou kunnen zijn. Dat realiseer ik me nou pas, nou ik hier naar kijk."

De docent wordt zich al kijkend bewust van de eventuele moeilijkheidsgraad van zijn taalgebruik.

Verderop in hetzelfde interview komt dit punt weer ter sprake naar aanleiding van het woord 'creëren' (sri 070503; 865-872):

A: (...)Pas jij je taalgebruik nog aan aan deze doelgroep?

D: Ik gebruik het woord creëren, nou ik probeer toch moeilijke taal te vermijden altijd in de les maar bepaalde woorden zijn voor mij zelfs natuurlijk te eh gewoon dat ik ze gebruik terwijl ik me er niet bewust van ben dat iemand ze niet zou gebruiken. Ik zie me daar het woord creëren gebruiken

A: Dat hoor je nu terug

D: Dat hoor ik nou terug en dat is kijk op dat moment is dat daar ben ik niet bewust van is voor mij een heel, te gewoon woord.

De docent probeert zijn taalgebruik aan de studenten aan te passen door moeilijke woorden te vermijden, maar hij kan niet goed inschatten welke woorden voor studenten problematisch zijn. Hij gaat daarvoor te veel uit van zijn eigen vocabulaire.

Ik vind het opvallend dat de docent in het stimulated recall interview verder niets zegt over het geselecteerde videofragment. Deze wijze van de les starten en instructie geven is voor hem kennelijk heel vanzelfsprekend.

Het taalaanbod in de leermiddelen komt ter sprake als de studenten opgave 4 individueel aan het maken zijn (sri 070503; 526-529)

"... ik probeer ook die studenten duidelijk te maken dat, nou is de tekst hier ↑zo, maar dat kan ook wel eens anders zijn dus eh (.) Zoals die som hier is, is geen wet van meden en perzen, dat ze zich daar niet aan ophangen en dat ze steeds goed moeten lezen, wat gebeurt er hier en wat gebeurt er daar weer hè."

Hij onderkent het belang van het goed lezen van de opgaven bij het vak boekhouden.

Als ik doorvraag naar de manier waarop hij studenten traint in leesvaardigheid, zegt hij (sri 070503; 545-552):

D: Ehm, ik behandel dat niet expliciet, nee

A: Maar hoe dan wel?

D: Ehm proberen het zelf te laten ontdekken en dan is het weer zo van, bepaalde mensen zullen het misschien nooit ontdekken. Ja, dat zijn toch de dingen waar de betere student wel uitkomt en de mindere student niet. Nou is dat niet zo erg, mits die mits die mindere student in ieder geval die standaardjour↑naalposten kent, want daar komt ie mee weg

voor een voldoende, dat wil zeggen (.) eh de 7,5 of de 8 is dan dat stukje inzicht bijvoorbeeld, snap je.

De docent noemt het zelf ontdekken als een manier om het lezen van opgaven te oefenen. Het didactisch principe van ontdekkend leren komt regelmatig terug in de secundaire data. Opvallend vind ik de uitspraak dat bepaalde studenten daar wel uitkomen en andere niet en dat hij met dat gegeven niets doet, zolang de mindere student maar een voldoende haalt voor de toets. Het belangrijkste doel van het leren lijkt hiermee het behalen van een voldoende voor de toets en niet het verkrijgen van meer inzicht in boekhoudkundige processen en capaciteiten optimaal ontwikkelen. Deze cognitie belemmert de docent om de zwakkere studenten een stapje verder te helpen in hun leerproces en bevordert een calculerende houding bij de studenten.

4.4 Videofragmenten INTERACTIE

Ik heb twee fragmenten uit de les geselecteerd waarmee ik wil laten zien hoe de interactie tussen docent en student verloopt. Het eerste fragment, interactie (1), vindt plaats om 14.36 uur en het tweede, interactie (2) om 14.51 uur (zie de schematische weergave van de les op 7 mei 2003).

4.4.1 Context

Interactie (1): na ruim een half uur (14.32 uur) geeft de docent de instructie tot het maken van opdracht 6 van hoofdstuk 8. Het is niet duidelijk of studenten opgave 6 individueel moeten maken of dat de docent hem plenair behandelt. Hij geeft wel de instructie, maar doet de som vervolgens voor op bord om het principe te oefenen. Als hij daarmee klaar is, volgt het geselecteerde videofragment.

Interactie (2): vanaf 14.38 uur werken de studenten individueel aan hun opdrachten. Een student stelt een vraag aan de docent waarop een dialoog tussen hen plaatsvindt.

4.4.2 Leertaak

In fragment interactie (1) is het niet duidelijk over welke opdracht de student een vraag stelt. In fragment interactie (2) gaat het om opdracht 8 van hoofdstuk 8 (zie bijlage 5). In deze opgave moet een boeking gemaakt worden die te maken heeft met het incourant worden van voorraden. Daartoe moeten studenten schriftelijk verstrekte gegevens over een bedrijf verwerken in een journaalpost. De informatie bestaat uit veel vaktermen en algemene schooltaalwoorden en doet een groot beroep op de leesvaardigheid.

4.4.3 Transcripties en beschrijvingen

Fragment INTERACTIE (1)

De docent is klaar met de uitwerking van opdracht 6 op bord. Opgave 7 slaan ze over.

[transcript 104-133]:

104 **14.36.5-14.38.2**

105

106 D Ik zou zeggen, we gaan door naar opgave 8, ja ga je maken

- 107 8, 9. (.) Dus. Ja bij 8 en 9 krijg je ook weer te maken
 108 met wat van die rekeningen die daar staan met 130 etc. Dus
 109 eeh met die standaardrekening, maar ik zou zeggen <ga deze
 110 zelf maar maken>, hè? Dus het principe is bekend. Zijn er
 111 nog vragen over, over dat principe?
 112 LA (Waarom dit getal erin?)
 113 D Waarom? Eeh ik had het idee dat je die zelf wel daarbij
 114 kon vinden.
 115 LA (Ik heb ook het idee dat ik dat gedaan heb)
 116 D Ik kom eens kijken of dat klopt, dus eeh. Dat is eeh
 117 LA (Klopt deze?)
 118 D Eens kijken, dat is debiteuren, dat is het volle bedrag.
 119 840 is natuurlijk voor tienduizendvierhonderd.
 120 LA (Die had ik hier zie je?)
 121 D Dus die schrijf je erbij, dat {is dit}. Inkoopprijs is
 122 6000.
 123 LA {is dit}
 124 D Hè de inkoopprijs die is 6000.
 125 LA () [Aron probeert wat te zeggen, maar d onderbreekt hem]
 126 D Deze is simpel zat.
 127 LA jajaja
 128 D 18.400, 3, 4, hier heb je geen 800
 129 LA Dat hebt u toch gedaan?
 130 D 180 1689 oh lalalalala ooh ja <800> ja, ja weet je jij
 131 denkt het is een ander nummer, maar...
 [Een andere student stelt een vraag en de docent gaat
 meteen naar haar toe]

De docent geeft instructie opgaven 8 en 9 te maken (106, 107), maar praat nog even door (tot 112). Aron heeft een vraag (112) waarop de docent geen antwoord wil geven (113, 114). Hij komt echter wel kijken of de student het bij een eerdere opgave goed heeft gedaan (116). De docent geeft in woorden weer wat de student heeft uitgewerkt (118 – 124). De student probeert zelf het woord te nemen, maar krijgt daartoe niet de gelegenheid van de docent (120, 123, 125, 127), die de student steeds onderbreekt. Als de docent aangeeft wat ontbreekt in de uitwerking van Aron (128), kaatst hij de bal terug (129). Vervolgens verwoordt Bram wat de student denkt (130, 131). Zodra een andere student een vraag stelt, wendt de docent zich van Aron af. Hij maakt zijn zin niet af.

Fragment INTERACTIE (2)

Youri steekt zijn vinger op. De docent ziet het, maar gaat eerst naar Nicole, want zij was eerder aan de beurt. Daarna gaat hij naar Youri.

[transcript 183-256]:

183 **14.51.10-14.55**
 184

185 LY Eh dinges eh, bij drie, hoort die alvast deze boeking
 186 (allerlei getallen)?
 187 D Ja <maar>
 188 LY Die dotatie
 189 D Wacht, hier bij die tweede daar zie ik een fout.
 190 LY Bij de tweede?
 191 D Zie ik een fout. Jij verge:et 181.
 192 (.)
 193 LY Die vergeet ik.
 194 D Hier daar.
 195 LY Oh ja man.
 196 D En dan zie je dus dat debet en credit niet meer in
 197 evenwicht is, dus dat er met deze bedragen moet er ook
 198 iets veranderen.
 199 (.)
 200 LY En hoe gaat dat? Dit is huh dan moet ik 780,
 201 708000 in een ()
 202 D eeeeeeehh dat krijg je hier (.) hier moet je dus
 203 19% omzetbelasting bijtellen, want debiteuren was altijd
 204 inclusief omzetbelasting. Hier moet je ook
 205 LY Waarom 90%
 206 D 19. Dat is in deze opgaves 19. Hier moet je ook 19%
 207 bijtellen en dan kijk, want als je dus aan 181 doet voor
 208 honderdvijfen, honderdvierendertigduizend
 209 LY Ja
 210 D 520. Ja? Nou die had erbij gemoeten hè? Daar ben je het
 211 mee eens?
 212 LY Ja
 213 D En dan zie je dus, dan was 'ie niet in evenwicht.
 214 LY Nee
 215 D Dus deze bedragen moeten ook met die 19% behoogd verhoogd
 216 worden. Dus hier krijg je dit plus 19% en die krijg je ook
 217 plus 19% en dan moet je hier de goede bedragen maar boven
 218 schrijven. Dus. [Docent schrijft en Youri kijkt]
 219 [Docent loopt weg van Youri]
 220 D Eens kijken. Eens kijken. [D bij Lieke] Nou die eerste was
 221 een inkoop. Tweede (.) ja is
 222 LL2 ()
 223 D 181, ja da's heel verstandig ook wat zij [naam] doet met
 224 potlood te werken. Dan zie je dus nog wel eens eeh j:a het
 225 is handiger. Je kunt wat vlotter wat uitgummen.
 226
 227 Lx ()
 228 D Huh? Het stinkt hier. We kunnen deze hier ook nog
 229 openmaken.

- 230 [Docent loopt rond en komt bij Youri]
 231 LY Okee meneer, dit komt er nu bij mij uit. Dit wordt 128520
 232 D Juist, Juist. Zie je en dan tel die eens bij elkaar op die
 233 twee.
 234 LY 714 plus 128
 235 D is? Gaan we controleren
 236 LY Ja. Okee. [Docent loopt weg bij Youri]
 237 (.)
 238 LY nou mijn vraag weer.
 239 D Ja?
 240 LY Vraag 3(het dotatie van voorzieningen [D wijst naar bord])
 241 D Ja
 242 LY (Van die heb ik al)
 243 D Juist.
 244 LY Maar eeuh van de verkopen, % nemen hè?
 245 D Ja.
 246 LY Enne
 247 D Wat zijn de verkopen? Wat zijn de verkopen exclusief
 248 omzetbelasting?
 249 LY Eeuh deze ja dat was toch deze of niet?
 250 D Dat zijn de verkopen exclusief omzetbelasting.
 251 LY Ja deze twee dus
 252 D Ja en je weet hoeveel ze samen zijn ook
 253 LY Ja 708000
 254 D Juist
 255 LY En dan moet ik nog iets doen met die 5% daarvan ofzo?
 256 D Ja! Dus je krijgt 5% van hè dus 5% van die omzet ... ja

Youri probeert een vraag over onderdeel 3 van opdracht 8 (zie bijlage 5) te stellen (185-186, 188), maar de docent geeft hem daartoe niet de kans. Hij onderbreekt Youri en wijst op een fout in het tweede onderdeel van de betreffende opdracht (189, 191). De docent wijst aan wat Youri is vergeten en geeft uitleg (196-198). De student maakt een aanzet tot het verwoorden van de berekening die hij moet uitvoeren (200-201), maar Bram docent laat hem niet uitpraten en neemt het over (202-208). Hij controleert het begrip van Youri door twee maal een gesloten vraag te stellen (210-211) waarop Youri het wenselijke antwoord geeft. De docent gaat verder met de uitleg (215-219) en schrijft een aantal bedragen in het schrift van Youri en als hij klaar is, loopt hij naar een andere student. Hij praat kort met haar (220-225). Op een gegeven moment is de docent weer bij Youri die zijn uitkomst laat zien (231). Die blijkt goed te zijn en dan helpt de docent hem op weg met de instructie twee getallen bij elkaar op te tellen (232-233). Bram loopt weer weg, maar Youri is volhardend en komt terug op de vraag die hij aan het begin van dit fragment al wilde stellen (238). Hij heeft moeite met het formuleren van de vraag (240). De docent spoort hem door middel van korte reacties als 'ja' (241, 245) en 'juist' (243) aan de vraag te formuleren. Youri krijgt hier ruimte in het gesprek, maar heeft problemen met het verwoorden van zijn vraag. De docent helpt hem verder met vragen (247, 248) en laat de student de uitkomst ontdekken (249-255).

4.4.4 Analyse Interactie (1)

Nadat de docent de studenten heeft geïnstrueerd opdrachten 8 en 9 individueel te maken, zegt hij dat het principe bekend is. Vervolgens vraagt hij of daar nog vragen over zijn. Als studenten het principe dat aan de opdrachten ten grondslag ligt, niet begrijpen, zullen ze zich door deze vraag niet uitgenodigd voelen om vragen te stellen. Aron heeft echter wel het lef uitleg te vragen aan de docent, maar die weigert antwoord te geven. De student laat zich niet uit het veld slaan en blijft vragen stellen als de docent komt kijken of een antwoord klopt. Aron probeert meerdere malen het woord te nemen, maar de docent gaat niet op zijn vraag of opmerking in of onderbreekt hem. Ieder initiatief van de student om over de leerstof te praten wordt in de kiem gesmoord. De docent zit vast aan zijn eigen tekst bij het bespreken van de opdrachten en sluit niet aan bij de inbreng van de student. Hiermee laat de docent kansen liggen om de taalvaardigheid te stimuleren die de student nodig heeft om zijn boekhoudkundige denkprocessen te formuleren. Zowel de taal- als vakontwikkeling blijft hier achterwege.

Verder geven de houding en de intonatie van de docent de indruk dat hij weinig zin heeft in het gesprek met Aron. Dit vermoeden wordt bevestigd aan het einde van het fragment als een andere student de docent om hulp vraagt en hij meteen naar haar toe gaat zonder de zin gericht aan Aron af te maken. De onderliggende houding van de docent kan een verklaring bieden voor het feit dat hij Aron geen spreekruimte gunt in het tweegesprek. Het lijkt erop dat de pedagogische relatie invloed heeft op het didactisch handelen van de docent, namelijk in die zin dat de student weinig taalgelegenheid krijgt in het gesprek omdat de docent op dat moment niet wil investeren in contact met Aron.

Interactie (2)

Youri wil een vraag stellen over de leerstof, maar de docent gaat daar niet op in. Hij ziet een fout waar hij de student op wijst. De feedback die de docent geeft, is gericht op het resultaat. Hij vraagt niet naar de manier waarop de student aan zijn antwoord is gekomen.

Als de student in regel 200 hardop aan het denken is over een berekening, onderbreekt de docent hem en neemt hij het over. Hier wordt een belangrijk leermoment voor zowel taal- als vakontwikkeling gemist. De student krijgt niet de kans zijn denkproces te verwoorden.

Vanaf dat moment geeft de docent uitleg en komt de student er niet meer aan te pas.

Als de student de docent weer bij zich roept voor vraag 3 (regel 238 etc.), krijgt de student meer ruimte in het gesprek. De docent spoort de student door korte uitingen vier maal aan zijn vraag te formuleren. De student komt er stamelend uit, waarna de docent hem helpt met een vraag (247-248). De rol van de docent blijft hier echter beperkt, waardoor er meer ruimte is voor inbreng van de student. Stap voor stap krijgt de student meer vat op de som.

4.4.5 Wat zegt de docent er zelf over?

Deze videofragmenten zijn in het stimulated recall interview niet aan de orde geweest. Aan het einde van het interview blikt de docent terug op de gehele les en zegt dat hij tevreden is over zijn studenten. Als ik vraag wat hem dat tevreden gevoel geeft, zegt hij (sri 070503; 981-986)

D: Nou de interactie is geweest, ik heb gezien, we hebben wat over en weer, ik heb naar hun gekeken, ik heb gezien soms wat daar fout was en wat daar goed was en daar op ingespeeld en er is contact geweest, dus dat vind ik heel belangrijk

A: Ja

D: En dat je dan een half uur over één som bent bezig geweest, zou ik er een slecht gevoel over krijgen? Nee, maar aan de andere kant, er is veel ook veel interactie geweest

De docent hecht veel waarde aan contact met de studenten en probeert dat door middel van vele gesprekjes te stimuleren. Hij is van mening dat er veel interactie heeft plaatsgevonden tussen hem en de studenten. Bij de analyse van een aantal videofragmenten is echter naar voren gekomen dat de inbreng van de studenten in dergelijke dialogen zeer beperkt is, dit ondanks de goede wil van de docent. Hieruit valt op te maken dat hij een ander concept van interactie heeft dan vanuit taalgericht vakonderwijs wordt beoogd.

4.5 Videofragmenten FEEDBACK

Ik heb twee fragmenten uit de les geselecteerd waarmee ik wil laten zien hoe de docent feedback geeft. Het eerste fragment, feedback (1), vindt plaats om 14.16 uur en het tweede, feedback (2) om 14.42 uur (zie de schematische weergave van de les op 7 mei 2003).

4.5.1 Context

In beide situaties werken de studenten zelfstandig en loopt de docent rond. Hij gaat naar de studenten toe om uitkomsten van opdrachten te bekijken.

4.5.2 Leertaak

Bij feedback (1) gaat het om opdracht 4 van hoofdstuk 8. Bij feedback (2) betreft het weer opdracht 8 (zie bijlage 5).

4.5.3 Transcripties en beschrijvingen

Fragment FEEDBACK (1)

De docent loopt rond en gaat naar Nicole toe en daarna naar Youri.

[transcript 85-101]:

85 **14.16.48-14.18.10**

86

87 D Ik zal eens kijken, kom eens kijken wat je wat je ervan
88 gemaakt hebt. Eeh tot zover dus, dat is debiteuren
89 opbrengst verkopen. Die is niet goed (.) oh ja 800, zo heb
90 je ze gekoppeld, ja ja 800

91 LN (... opgeschreven ...)

92 D oh zo ja, ja zo. Die is goed. eeh 700 180 140 ja 425 aan
93 700 voor 12.000 is goed. En dan doe je die nog. Dus eeh

94

95 D [tegen Youri] Eens kijken. Ja 130 uit 840, 181 Hier ben je
96 dus één journaalpost vergeten, bij deze. Die is goed, die
97 tweede, hier, de inkoopprijs moet je nog doen.

- 98 LY (vraagt iets over inkoopprijs)
 99 D Hier inkoopprijs is zie je (.). Je hebt dus zo'n tweede
 100 stukje er altijd bij. Dat kun je misschien nog hieronder
 101 ergens ertussen. Ja. Ja is goed 800 en ...

De docent controleert of de antwoorden goed of fout zijn en zegt expliciet als het antwoord niet goed is (89). Bij nader inzien blijkt het antwoord toch juist (89, 90). De docent komt hier zelf achter door de uitwerking goed te bekijken. De student wil iets zeggen over dat antwoord, maar krijgt daartoe niet de kans (91). De docent is al bezig de andere antwoorden te controleren (92 – 94). Dan gaat de docent naar Youri toe. Bram vertelt expliciet wat hij niet goed heeft gedaan (95, 96), wat hij wel goed heeft gedaan (96) en geeft aanwijzingen wat hij verder nog moet doen (97). Youri stelt een inhoudelijke vraag over de inkoopprijs (98), maar de docent gaat daar niet op in. Hij wijst alleen iets aan in het boek.

Fragment FEEDBACK (2)

De docent loopt rond en voert korte dialogen met studenten afzonderlijk.

[transcript 136-180]:

- 136 **14.42.16-14.44.25**
 137
 138 D [bij Youri] Even kijken. Ja je hebt het. 700. 180 aan 140.
 139 Juist. Maar eeh bij die eeh tweede krijg je behalve
 140 debiteuren, nou eeh die tweede moet je, die is aardig ha,
 141 die tweede die is aardig.
 142 (.)
 143 [bij Laura] Maar als het goed is je hebt dus die bedragen
 144 doorberekend die daar met die 19% voor die debiteuren. Je
 145 hebt daar op die 108000 nog 19% gepakt, hè, juist
 146 LL1 ()
 147 D Hè, ja nee ja
 148 LL1 ()
 149 D ja, precies, precies. Want die wat je daar op boekt, is
 150 inclusief hè en hier stonden ze dus eeh exclusief, dat heb
 151 je [L1] dus goed gezien en daar ben jij [Y] dus de fout
 152 ingegaan. Jij bent met deze, ben je de fout ingegaan, hè
 153 want gedeelte is op rekening en gedeelte is op kas (.).
 154 Ja? En dan komt er nog een tweede probleem daardoor bij.
 155 Die bedragen exclusief die kun je niet pakken, maar (.)
 156 [tegen Y] zie (naam studente L1) heeft het goed gezien.
 157 Eens kijken [naar Nicole toe]
 158 LN ()
 159 D Dit is
 160 LN ()
 161 D Ja, nou (.) nou die is wel goed dus eeh

- 162 LN ()
 163 D Ja die eerste die is goed [bij Lieke)
 164 LL2 (Maar die tweede is dan ...)
 165 D Die tweede, ja dan krijg je een probleem. Kijk een
 166 gedeelte is verkocht op rekening, een gedeelte is verkocht
 167 per kas, maar die bedragen die daar staan zijn exclusief
 168 BTW. Wat je op debiteuren boekt en op kas boekt is altijd
 169 inclusief BTW. Ja, dus zul je zelf dit BTW bedrag moeten
 170 gaan splitsen en een gedeelte hierbij optellen voor
 171 debiteuren en een gedeelte hierbij optellen voor kas.
 172 Oftewel deze moet je met 19% verhogen, die moet je met 19%
 173 verhogen.
 174 LL2 Juist
 175 D Ja?
 176 LL2 huhu
 177 D Ja, je ziet dan heb je in één keer een probleempje
 178 ertussen dat helemaal niets met het onderwerp te maken
 179 heeft hè? Dat heeft allemaal niks te maken met die
 180 voorzieningen maar, (.) [d. draait zich om] nou ja.

In dit fragment praat de docent met vier verschillende studenten. Tegen Youri zegt de docent dat een aantal uitkomsten goed zijn (138, 139), maar bij vraag twee lijkt wat te ontbreken (139, 140). Hij zegt echter niet wat, maar lacht een beetje (140, 141), omdat hij de vraag "aardig" vindt. Hij gaat naar Laura toe en verwoordt hoe zij de opgave heeft aangepakt (143-145, 149-151). Twee maal probeert Laura zelf het woord te nemen (146, 148), maar de docent geeft haar geen ruimte en gaat door met zijn verhaal. Hij benadrukt dat Laura het goed heeft gedaan (151) en wendt zich dan weer tot Youri die de fout is ingegaan (152-155). Dan herhaalt de docent dat Laura het goed heeft gezien (156). Vervolgens gaat hij naar Nicole bij wie hij het antwoord controleert. Dat blijkt goed te zijn (161). Hij laat het daarbij en gaat door naar de volgende student, Lieke. Zij stelt een vraag (164), maar de docent interrumpeert haar en geeft zelf uitleg bij het probleem dat zij probeerde aan te snijden (165-180). Lieke geeft twee korte reacties.

4.5.4 Analyse

Feedback (1)

De docent is geïnteresseerd in het resultaat van de som. Hij verwoordt wat de student heeft gedaan in plaats van de student te laten vertellen hoe hij aan zijn antwoord is gekomen. Als de student iets probeert te zeggen over zijn werkwijze, gaat de docent daar niet op in. Zijn feedback is niet gericht op inzicht krijgen en geven in het denkproces van de studenten. Als het antwoord fout is, zegt hij dat expliciet en geeft aan wat de student verder nog moet doen. De docent reageert niet op opmerkingen van studenten, waardoor feedback op de vorm van taaluitingen van studenten niet aan de orde is. Bovendien geeft de docent door de resultaatgerichte feedback geen ruimte voor talige participatie van de student.

Feedback (2)

In de korte gesprekjes in dit fragment valt op dat de docent expliciet aangeeft wat iemand wel of niet goed heeft gedaan. Hij verwoordt steeds wat de studenten bij de opgave hebben gedaan. Hij geeft studenten niet de kans hun uitwerking zelf mondeling toe te lichten. Als studenten iets inbrengen, besteedt daar de docent nauwelijks aandacht aan. Hij is zelf veel aan het woord en gebruikt veel jargon. De vraag is of het taalaanbod van de docent hier begrijpelijk is. Hij controleert niet of de studenten zijn uitleg begrijpen. Hij krijgt geen inzicht in de mate van begrip van vakconcepten en hoe ze rekenen. De feedback draagt niet bij aan het ontwikkelen van diepere vakkennis en van taalvaardigheid en vormt geen stimulans om studenten samen te laten praten en analyseren.

4.5.5 Wat zegt de docent er zelf over?

In deze paragraaf komen uitspraken van de docent in het stimulated recall interview aan de orde die mogelijke verklaringen bieden voor zijn didactisch handelen.

In het interview probeer ik erachter te komen waar de docent op let als hij naar studenten toe gaat en hun werk bekijkt. Hij heeft bij een student gezien dat zij een bepaald boekingsstuk als inkoop heeft geïnterpreteerd terwijl het een verkoop is (sri 070503; 357-367):

D: *Dan denk ik van eh eigenlijk al van ohlala ohlala dat gaat hartstikke fout. Dat gaat hartstikke fout want ze ziet niet dat het een verkoop is. Ja nee ja Eigenlijk is dat ja kijk deze [geblader in boek] daar staat een V-tje voor. Nou dit is vanuit basiskennis, daar hebben ze allemaal boekingsstukken gehad, die beginnen met een V en dan weten ze, V is verkoop dat ze dat klaarblijkelijk en er staat ook nog bij, factuur verzonden en dan hebben ze ook, hier staat factuur ontvangen hè zowel vanuit die V van verkoop en factuur verzonden met een i voor gekochte software (.) Zo zijn er dus toch een heleboel eh indicatoren in die som die de richting aangeven.*

Opvallend in zijn reactie is dat hij vanuit de vakinhoud redeneert. Hij legt mij als het ware uit, hij pakt zelfs het boek erbij om een en ander te laten zien, hoe de som in elkaar zit. Hij gaat niet op het leerproces van de student in, maar op de vakinhoud zelf. Dit ben ik herhaaldelijk tegengekomen in stimulated recall interviews. Als ik doorvroeg om bepaalde didactische overwegingen op het spoor te komen, ging de docent een vakinhoudelijke uitleg geven alsof ik de student was die het vak boekhouden onder de knie moest krijgen. Hiermee profileert de docent zich als een vakgerichte docent.

Bij taalaanbod, trainen van leesvaardigheid, noemde de docent het zelf ontdekken als belangrijk didactisch principe. Ook bij het geven van feedback op uitwerkingen van sommen speelt dit principe een rol (sri 070503; 373-379):

*Nou, ik heb gelijk tegen haar dus gezegd van wat het wel was (.) maar **het beste is om het hun zelf te laten ontdekken**, maar gegeven de lestijd is dat toch best moeilijk en de individuele verschillen en eh capaciteiten.*

Als ik vervolgens vraag hoe je die studente zelf kunt laten ontdekken dat het om een verkoopfactuur in plaats van inkoopfactuur gaat, zegt hij (385-390):

D: *Ja waarom waarom is de laatste vraag van, waarom is het voor jou een inkoop? Nou dan zal ze een antwoord geven: eh d'r staat factuur verzonden. Zeg ik ver↑zonden, als je een*

factuur verzendt, heeft het dan te maken met een $\hat{I}$ nkoop? Ja dat hè, eigenlijk vind ik gewoon op die V is het nou weten een verkoopfactuur. Verder staat er ook bij de inkoopprijs van de gekochte artikelen. Dat zijn dus heel veel dingen, dat ze dus die eh aanwijzingen niet ziet hè, daar schrik ik van, daar schrik ik van..

Hij oppert een vraag die je kunt stellen aan de student en geeft dan aan welk antwoord hij van de student verwacht. Hij stelt daarop weer een vraag, maar eigenlijk vindt hij dat de student bij het zien van bepaalde informatie gewoon moet weten hoe de vork in de steel zit. Uit dit citaat spreekt een resultaatgerichte benadering, niet gericht op het proces van leren. Dit soort uitspraken biedt inzicht in de wijze van denken van de docent. Hij vindt dat bepaalde zaken gewoon duidelijk moeten zijn. Als dat niet zo is, schrikt hij, maar hij heeft geen didactische aanpak voor de problematiek. Hij is zich wel bewust van zijn onmacht (sri 070503; 923-925):

*soms voel ik me ook onmachtig om ze echt dat principe te laten inzien. Dat noem ik toch een soort, je ziet het of je ziet het niet, **dan voel ik een soort van onmacht** hè je begrijpt het of je begrijpt het niet*

Bram ziet zijn rol bij het inzichtelijk maken van bepaalde boekhoudkundige processen aan studenten als beperkt.

4.6 Videofragment BEGIN VAN DE LES

Zoals ik heb uiteengezet in paragraaf 4.2 besteed ik hier aandacht aan één fragment, namelijk het eerste kwartier van de les van 21 mei. Ik zie dit gedeelte als prototypisch voor de stijl van lesgeven van de docent boekhouden. Hetzelfde patroon van docenthandelingen en leersituaties is terug te vinden in de lessen van 7 mei en 2 juni. Bovendien herhaalt het patroon zich een of meerdere malen in eenzelfde les. Voordat ik met een bespreking van het fragment begin, volgt eerst een schematische weergave van de les op 21 mei 2003

Tijd	Wat doet de docent?	Wat doen de studenten?	Wat valt op?
14.00 – 14.01 voorfase en startfase			
14.01 – 15.21 hoofdfase			
14.01 – 14.04	Herhaalt de lesstof van de vorige les en geeft instructie tot het maken van hoofdstuk 10, opgave 3	Luisteren klassikaal	D activeert niet de voorkennis van de stn, maar vertelt zelf wat vorige les is behandeld. D gebruikt veel vaktaal.
14.04 – 14.05	D zegt nog iets over opgave 3	Werken individueel aan opdracht 3	Het is onduidelijk tegen wie d praat
14.05 – 14.07	Praat met een st over opgave 3. Gaat van instructie aan 1 st over naar klassikale instructie.	Eén st praat met de docent over de opgave Werken individueel.	D geeft uitleg over opgave 3 terwijl stn die individueel aan het maken zijn
14.07 – 14.10	Schrijft de uitwerking van opgave 3 op het bord, vertelt daar wat bij en kijkt	Werken individueel door aan opgave 3, praten niet.	Het is muisstil in de klas, d schrijft op het bord en stn werken voor zichzelf verder.

	af en toe de klas in.		Het is onduidelijk tegen wie d praat.
14.10 – 14.13	Geeft antwoord op de vraag van st (Y), hij gaat van uitleg aan 1 st (Y) naar klassikale uitleg	st (Y) stelt een vraag	Het antwoord van de docent bestaat uit veel input. Er is geen interactie tussen d en stn.
14.13 – 14.15	Geeft antwoord op de vraag van st (Li1) Stelt vraag aan st (Y) en voert dialoog met Y	St (Li1) stelt een vraag st (Y) geeft antwoord en voert dialoog met d	Bij het geven van een antwoord geeft d veel input.
14.15 – 14.24	Stelt vragen over opgave 3 en maakt die op het bord	Werken individueel, luisteren naar de docent, kijken naar de uitwerking op het bord	Stn werken voor zichzelf verder terwijl d vragen stelt aan de klas, slechts 2 stn geven antwoord Het is onduidelijk voor wie de uitleg (vanaf 14.18) is bedoeld.
14.20	Besteedt in eerste instantie geen aandacht aan st die te laat komt	St komt te laat	
14.24 – 15.24	Loopt rond, beantwoordt vragen van stn, geeft instructie, controleert antwoorden en geeft feedback. D praat veel als hij antwoorden controleert.	Stn werken individueel aan de opgaven, vragen om hulp van d of om controle van de antwoorden Stn praten niet veel met d.	Als de st die te laat komt, iets vraagt, reageert d eerst niet en geeft later kortaf antwoord
14.26	Geeft instructie tot het maken van opdracht 4		Stn zijn actief aan het werk
14.50		Stn stellen steeds meer vragen aan d	St die te laat kwam, vraagt veel aan d. Hij creëert zelf de gelegenheid tot taalproductie door veel vragen te stellen en d te onderbreken bij uitleg. De sfeer in de klas is levendiger geworden, stn zijn meer aanwezig.
15.00		Twee stn overleggen met elkaar over de opdracht	Eerste keer in de les dat er interactie tussen 2 stn plaatsvindt.
		Mogen naar huis als ze klaar zijn met de opdrachten	
15.24 – 15.30 eindfase			

Schematische weergave van de les op 21 mei

4.6.1 Context

De les boekhouden duurt 90 minuten, van 14.00 tot 15.30. Er zijn zes studenten aanwezig: 2 allochtone meisjes, 2 Nederlandse meisjes en 2 Turkse jongens. Het fragment start met het begin van de les.

4.6.2 Leertaak

In de voorafgaande les is de theorie van hoofdstuk 10 behandeld. Het thema van dat hoofdstuk is de winstverdeling in de vennootschap onder firma en de commanditaire vennootschap. In de geregistreerde les staat een aantal opgaven uit hoofdstuk 10 op het programma, te beginnen met opdracht 3 (zie bijlage 6). Daarbij moeten de studenten aan de hand van schriftelijke informatie over een vennootschap onder firma berekeningen maken over de winstverdeling en die gegevens verwerken in boekhoudkundige schema's zoals een journaalpost. Er wordt een groot beroep gedaan op de lees- en rekenvaardigheid van studenten.

4.6.3 Transcriptie en beschrijving

De les op woensdag 21 mei begint als volgt:

[transcript 6 – 41]

D = docent

LA = Aron

LN = Nicole

LY = Youri

LL1 = Laura

LL2 = Lieke

LJ = Julia

LS = Samira

6 D: Dus afgelopen maandag zijn we begonnen met vennootschap
7 onder firma (2.0) Ik heb met jullie behandeld de
8 oprichting van een vennootschap onder firma. We hebben
9 daarna een opgave gemaakt van de winstverdeling((zit op
10 bureau)) dus begon je met de winst, e:n vervolgens eh haal
11 je daar als eerste vanaf de interestvergoeding, (1.0) dan
12 hield je wat over, ((St loopt naar prullenbak en terug))
13 daar haalde je vanaf de vergoeding voor de werkzaamheden,
14 en dan kreeg je dus wat heette (.) dat restant. en dat
15 restant dat moest dan weer volgens een bepaalde (.)
16 ((staat op)) sleutel verdeeld worden, en dat staat dan
17 steeds in de opgave, .pt (.) e:n vervolgens kon je dan
18 voor die verschillende firmanten dan eh ((gaat op stoel
19 zitten)) uitrekenen wat eh eenieder als winstaandeel had.
20 ja? .pt de vorige keer hadden we een positief restant. nou
21 krijgen we twee andere sommen, en die gaan jullie dus nou
22 zelf maken, ((bladert in boek)) e:n (.) bij eenje hebben
23 we wel een winst, >wat op zich positief< is maar het

- 24 restant wordt ((wijst met vinger)) negatief. en dan moet
25 je iets negatiefs gaan verdelen (.) over (.) die e::h
26 verschillende firmanten. pt. e::h ja we gaan dus naar
27 opgave drie. ja?
28 St: van hoofd[stuk tien?
29 D: [eh ja van hoofdstuk tien e::n ((draait hoofd
30 naar deur, student komt binnen))hallo.
31 St: hallo ()?
32 D: ((kijkt naar klas)) e::n jullie hoeven niks te veranderen,
33 en straks is er een opgave waarbij eh de: ja waarbij er
34 een verschil zit tussen de euroversie en de guldensversie,
35 maar omdat jullie nou toch individueel aan het werk zijn,
36 eh niks ((maakt definitief handgebaar)) veranderen. dus
37 met de controle is dat net zo gemakkelijk. omdat ik het
38 *toch niet klassikaal op het bord eh ga uitwerken*, ja?
39 (1.0) pt. maar we beginnen dus met opgave drie dat is zo
40 dus van eenzelfde type eentje als opgave twee van
41 afgelopen maandag, (.) e::n

De docent herhaalt de leerstof van de vorige les. Hij houdt een helder opgebouwd betoog zonder de studenten daarbij te betrekken. Hij gebruikt veel vaktermen. Het is een student niet duidelijk om welk hoofdstuk het gaat. Ze vraagt daarnaar in regel 28. Ze blijkt het juiste hoofdstuk te pakken te hebben. Bram geeft instructie tot het maken van opgave 3.

[transcript 42 – 64]

- 42 LY: (welke opgave nou)?
43 D: opgave drie.
44 (4.0)
45 LY: bladzijde (wat)?
46 D: op bladzijde honderdachtenzeventig.
47 LY: oh (daar bij een nieuw hoofdstuk).
48 D: ja. ((bladert in boek)) (2.0) en die heb jij?
49 LY: ja.
50 D: ja, volledig?
51 LY: ja.
52 D: nou da's mooi. (1.0) >da's ook< de bedoeling.((bladert in
53 boek)) (3.0) ja dus eerst moet je dus die eh de opgave
54 goed lezen, [14.04]
55 (9.0)
56 St: ()
57 D: ja het is eh het is in principe hetzelfde als de vorige
58 keer bij opgave twee, alleen het restant is hier negatief.
59 dus dat is het enige verschil. (1.0) nou ik zou zeggen
60 succes d'r mee, pt. en e::h [tegen wie praat de docent?]
61 (23.0)

62 en (Julia) jij was d'r maandag niet, eh het handigste
63 is als je even het voorbeeld uit het boek erbij pakt, dan
64 zie je dus eh wat eh wat de bedoeling is eh

Een andere student, Youri, begrijpt niet om welke opgave het gaat (42). Er vindt een korte dialoog tussen de docent en Youri plaats (42 – 52), waarin de docent niet ingaat op de opmerking van de student dat het een nieuw hoofdstuk is, terwijl ze hier maandag al mee bezig zijn geweest. Na een korte pauze van 3 seconden geeft de docent de instructie de opdracht goed te lezen (53, 54). Dan volgt een stilte van 9 seconden, waarop hij weer het woord neemt. Hij herhaalt dat opgave 3 vergelijkbaar is met opgave 2 die de voorgaande les is behandeld (57, 58). Het is niet duidelijk tegen wie de docent hier praat. Bram zwijgt gedurende 23 seconden en praat dan met Julia over het feit dat zij de vorige les afwezig was (62 – 64).

[transcript 65 – 84]

65 LL2: meneer ()
66 D: wat?
67 LL2: het hoofdboek ()
68 D: oh. (2.0) ((overhandigt boek aan student)) ja? [14.05]
69 alsjeblief. (2.0) dus (.) het is eigenlijk algemeen, je
70 begint als eerste op te schrijven de winst ((maakt
71 illustrerend handgebaar)). in die kolom totaal hè zoals we
72 dat vorige keer ook hebben gedaan. hè dus dan heb je die
73 winst ingevuld, ((loopt naar Samira) bij opgave twee
74 ((buigt over boek van student)).
75 LL2: (ja ik weet niet meer wat dat was).
76 D: oh jij [tegen Samira] was er niet maandag.
77 LL2: je moet dus eerst moet je dit uitrekenen toch?
78 D: Di- da- dat is het eerste ja.
79 LL2: en dan ()
80 D: ja ja ja? en dan ((slaat bladzijde om in boek LL2)) dus
81 LL2: maar die Esther heeft dus alles gestort toch?
82 (die heeft gestort). ((D. wijst vermoedelijk iets
83 aan in boek en kijkt LL2 aan)) (3.0) Oh nee die Monique
84 heeft alles voorgestort.

Lieke vraagt om het boek dat de docent haar te leen geeft (68). Hij geeft tevens uitleg bij de opgave (69-74). Terwijl de docent zich in eerste instantie tot Samira wendt, vraagt Lieke meerdere malen om uitleg bij opgave 3 (75, 77, 79, 81). De docent stelt het antwoord op haar vragen uit (78, 80). Vervolgens wijst hij een en ander aan in het boek waaruit zij begrijpt dat ze het aanvankelijk verkeerd had begrepen (83, 84).

[transcript 85 – 121]

85 D: ((knikt)) die Monique. Er staat niks eh nog te storten
86 debet, dus e::h dat is volledig voorgestort hè? en bij die
87 andere krijg je nog wel iets eh ((loopt naar achter))
88 (3.0) ((richt zich tot klas)) ja dus eerst de gestorte
89 vermogens berekenen als verschil tussen vermogen ((maakt
90 illustrerend armgebaar)) wat credit staat en nog te
91 storten wat debet staat. (.) en één van die twee firmanten
92 .hh die heeft geen vermogen nog te storten, dat is die
93 Monique Turpijn, en die andere (.) die Esther Simons die
94 heeft wel vermogen nog te storten. en dat is iets, dat
95 moet je dan later gebruiken weer bij eh ja zowel bij het
96 >berekenen van de interestvergoeding<, als bij het
97 berekenen van eh de verdeling van het restant. (8.0) nou
98 ik zal toch maar iets opschrijven, bij (.) drie bee, zodat
99 je in ieder geval ziet (.) van (.) waar het naartoe gaat.
100 ((schrijft op bord))(59.0)((studenten kijken niet naar
101 het bord))
102 Je hebt dus (.) dat staat bij jullie al in het boek, .hh
103 bij a::.
104 ((schrijft verder op bord))(65.0)
105 Dat zijn dus toch de vermogens bij A hè. (6.0) Maar dat is
106 eigenlijk meer eh voor jezelf ter controle, maar dan moet
107 je nog die verhouding gaan berekenen want die is nou heel
108 groot dus met die vijfhonderdzestigduizend en die
109 vierhonderdduizend .hh dus dat gaan we kleiner maken dan
110 kun je dan met zesenvijftig en veertig kun je dan als
111 verhouding krijgen, en dat valt nog kleiner te maken. hè?
112 (.) eh (>dan krijg je<) ((schrijft op bord)) zesenvijftig
113 staat tot veertig, en dan weet ik dat dit ((wijst op
114 bord)) is door acht deelbaar, zeven keer hè? ((schrijft op
115 bord)) en (.) dan zou je dat als verhouding krijgen, zeven
116 staat tot vijf. hè? [onduidelijk tegen wie docent praat]
117 St: ()
118 D: en dat heb je dan (.) ja die gestorte vermogens die heb je
119 dus nodig voor die interestvergoeding. hè? dus ((gaat op
120 tafel zitten))
121 (10.0)

De docent geeft eerst instructie aan Lieke (85-87), loopt dan bij haar weg, gaat richting het bord en richt zijn uitleg tot de klas. Hij gaat van individuele instructie over naar een klassikale setting (87, 88). In zijn uitleg gebruikt hij veel jargon (88-97). Hij besluit op gegeven moment toch maar iets op bord te schrijven (98). De docent wisselt het schrijven op bord af met het geven van klassikale uitleg. Het is onduidelijk tegen wie hij praat. Opvallend is dat de studenten nauwelijks acht op hem slaan; ze werken individueel door aan hun eigen opdracht. Na een tijdje interrumpeert een student de docent (117), maar hij vervolgt zijn verhaal (118-121)

[transcript 122 – 156]

- 122 LY: ()
123 D: mm?
124 LY: die eh verhouding ((wijst op bord)) [14.10.30]
125 D: die verhouding? ja, zeven staat tot vijf. (.) ja
126 zesenvijftig gedeeld door acht is zeven, veertig gedeeld
127 door acht is vijf, dus eh dat is die verhouding. ja die
128 dus wordt gevraagd bij drie aa. hè, en dan (.) ja (4.0)
129 ja hoe wordt dan die winst eh verdeeld, dus daar is het
130 één en ander over vastgelegd eh in de (.) acte van
131 oprichting, hè dus bij eh de >oprichting van die
132 vennootschappen onder< firma, dan zetten ze allerlei
133 dingen op papier, hè dat ze het geregeld willen hebben,
134 binnen het bedrijf, onder andere de winstverdeling zodat
135 ze daar dus later geen ruzie over krijgen, hè? en die acte
136 van oprichting vermeldt dan (.) elke firmant krijgt als
137 jaarlijkse interestvergoeding vijs procent van het
138 gestorte vermogen. dus daar heb je dat gestorte vermogen
139 dus ook voor nodig, onder andere, hè. (.) nou dan ga je
140 dus beginnen zo in die volgorde hè ((wijst in boek)) dus
141 met interestvergoeding hè, dan voor die werkzaamheden, hè
142 en dan kom je uit bij dat restant, en dan (.) staat er ook
143 iets eh over hoe dat dan weer verdeeld wordt. ja? dus
144 (.) nou dan ga je naar interestvergoeding ((schrijft op
145 bord)) (12.0) e:n ((kijkt in boek)) (8.0) die is vijs
146 procent, hè dus daar ((schrijft op bord)) (2.0) dus bij
147 Monique (1.0) v:ijf procent v:an vijfhonderdzigduizend,
148 (6.0) ((kijkt naar klas)) nou dan kom je uit op
149 achtentwintigduizend, ((schrijft op bord)) (7.0) e:n eens
150 even kijken, bij Esther (4.0) is dat vijs procent van (.)
151 vierhonderdduizend, (4.0) komen (we) uit op
152 twintigduizend, hè bij kolom Esther, ((kijkt naar
153 klas))(7.0) e:n ((schrijft op bord)) (4.0) totaal
154 interest(.)vergoeding (6.0) dit is positief, hè? ((kijkt
155 naar klas)) dit is positief, bij elkaar is het
156 acht[enveertig

Youri stelt een vraag die de docent niet lijkt te verstaan (122, 123). Hij herhaalt waarschijnlijk zijn vraag (124) waarop de docent antwoord geeft (125-128). Vervolgens geeft de docent een lange klassikale uitleg bij opgave 3. Hij geeft afwisselend uitleg, wacht even, schrijft op het bord of kijkt de klas in (129-156). De studenten slaan geen acht op de docent. Ze werken voor zichzelf.

[transcript 157 – 175]

- 157 L1: [(dat gaat
 158 over een an[der)
 159 D: [o:h dat restant, dat restant wordt negatief
 160 hier, ja.
 161 LS: (wat staat er) ((wijst naar bord))
 162 D: hè?
 163 LS: (wat staat er die laatste) ((wijst op bord))
 164 D: eh totaal interestvergoeding, want deze twee ((wijst aan
 165 op bord)) tel je dan bij elkaar op, en dat haal je dan af
 166 van de winst, want het gaat erom hoe dat dat restant dan
 167 verdeeld moet worden en je moet dat restant dat ga je dus
 168 nou hier uitrekenen. (3.0) bij elkaar ((wijst aan op
 169 bord)) achtentwintig plus twintig is ((schrijft op bord))
 170 achtenveertigduizend. (4.0) ja? en dat halen we dus af van
 171 ((kijkt naar klas)) die winst dus van
 172 honderdvierentachtigduizend.
 173 St: (en die moet je eraf halen?)
 174 D: ja. (7.0) en dan houden we honderdzesendertigduizend over,
 175 ((schrijft op bord)) (9.0)

Laura onderbreekt de docent met een korte opmerking (157, 158) waarop de docent zijn uitleg vervolgt (159, 160). Dan stelt Samira een vraag over datgene wat de docent op het bord heeft geschreven. Hij geeft antwoord en gaat door met zijn berekening op het bord (164-172). Een student controleert of ze de uitleg goed heeft begrepen (173). Dat blijkt het geval te zijn (174). De docent kijkt naar het bord en gaat verder met de som (174, 175)

[transcript 176 – 195]

- 176 LY: en dan?
 177 D: en dan (3.0) Youri, wat eh komt er dan?
 178 LY: ((kijkt in boek))(4.0) j:jaarlijkse vergoeding.
 179 D: voor?
 180 LY: tachtigduizend
 181 D: en dat is (.) voor?
 182 LY: (3.0) elke firmant.
 183 D: ja:, maar is dat voor duimendraaien of is dat eh voor iets
 184 anders?
 185 LY: wat zegt u?
 186 D: is dat voor duimendraaien, waarvoor krijgen ze die
 187 vergoeding?
 188 L1: voor (hun werk)
 189 D: voor werkzaamheden, ja (.) dus dan schrijf je op
 190 werkzaamheden, of arbeid ofzo, ((schrijft op bord)) (9.0)
 191 dus ieder tachtigduizend, (1.0) ((kijkt naar klas))nou ze

192 zijn er dus enorm op vooruit gegaan, want in de oude druk
193 waren het tachtigduizend gulden en nou zijn het
194 tachtigduizend euro's. (2.0) dus (.) dat is meer dan het
195 dubbele. [14.15.20]

Youri vraagt naar het vervolg van de berekening (176), waarop de docent de vraag terugkaatst (177). Youri kijkt in het boek en geeft antwoord. De docent vraagt door: "voor?" (179). Hij begrijpt de vraag tot twee keer toe anders dan de docent bedoelt (179 – 182). Dan stelt de docent de vraag in de vorm van een gesloten vraag met twee mogelijkheden (183, 184). Hij gebruikt daarbij het woord 'duimendraaien' dat Youri niet kent, zoals blijkt uit zijn reactie: "wat zegt u?" (185). Bram herhaalt het onbekende woord en stelt de vraag waarbij hij nog steeds geen antwoord heeft gekregen, opnieuw: "waarvoor krijgen ze die vergoeding?" Een andere studente schiet Youri te hulp en geeft het antwoord (188). De docent bevestigt het antwoord en maakt zijn verhaal bij de opgave af (189-195)

4.6.4 Analyse

Bram begint de les met de leerstof van de vorige les zelf te herhalen. Hierbij betreft hij de studenten niet en activeert zo niet hun voorkennis. Hij gebruikt veel vaktaal. Vervolgens geeft hij instructie opdracht 3 te maken. Studenten werken individueel aan de opdracht. Hoewel het de bedoeling is dat studenten zelfstandig aan opdracht 3 werken, geeft de docent een soort klassikale uitleg. Het is daarbij niet duidelijk aan wie hij het woord richt, aan één student in het bijzonder of de hele groep? Hij gaat van individuele instructie over naar klassikale instructie. Hij schrijft de uitwerking van de opdracht op het bord. De afbakening van lesmomenten is onduidelijk. Aan de ene kant instrueert hij de studenten om opgaven individueel te maken, aan de andere kant geeft hij ze niet de gelegenheid echt zelfstandig aan het werk te gaan. Hij laat ze niet los, hij blijft doorpraten over de opgave die ze moeten maken.

Dit patroon van instructie geven, studenten die zelfstandig aan het werk gaan en de docent die vervolgens klassikaal uitleg geeft en sommen uitwerkt op het bord terwijl de studenten rustig doorwerken en de docent links laten liggen, herhaalt zich een aantal keren in de les. Het is opvallend dat er geen contact is tussen Bram en de groep studenten, wel incidenteel tussen de docent en één student.

4.6.5 Wat zegt de docent er zelf over?

Herhaling leerstof vorige les

Over het begin van de les waarin de docent vertelt wat er de voorgaande les is behandeld, zegt hij in het stimulated recall interview het volgende (sri 210503; 74– 78):

Ik vertel nog eens globaal hoe die winstverdeling in elkaar zit. Dus wat we eigenlijk de vorige keer hebben gedaan in die les, dat herhaal ik nou nog even. Zij zijn dat misschien vergeten, ik wil dat weer even terugbrengen bij hun in hun geheugen.

Hiermee worden studenten niet geactiveerd zelf te inhoud van de vorige les te verwoorden, maar neemt de docent het van hen over. Bovendien zegt het ook iets over de verwachtingen die de docent van zijn studenten heeft. Hij gaat ervan uit dat ze het misschien wel zijn vergeten in plaats van dat ze het hebben onthouden en hij daarbij aansluit. Hij weet echter niet of ze het ook echt zijn vergeten. Ook onthult de docent in het citaat een opvatting over leren: als hij de leerstof voor de

studenten herhaalt, brengt hij dat weer even terug in hun geheugen. Het is maar zeer de vraag of de studenten daarmee hun kennis over het maken van een winstverdeling weer paraat hebben.

Als ik tijdens het stimulated recall interview de suggestie opper studenten te laten vertellen wat zij nog weten van de vorige les, zegt de docent (sri 210503; 93 – 99):

*D Ja, waarom doe ik dat zo? (.) Voor mezelf nog een keer samenvatten wat er de vorige keer gebeurd is, misschien ook wel omdat ik ook vind dat **de leraar in zekere zin het voortouw moet nemen**. Maar om het nou rond te vragen daar was ik dus helemaal niet opgekomen. Omdat ik dat eigenlijk nooit zo doe. Maar dat was misschien best een mogelijkheid geweest, ja.*

Hieruit komt zijn visie op de rol van de docent naar voren, namelijk het voortouw nemen. Hij gaat de studenten als het ware voor zonder ze daarbij actief te betrekken. Het is niet eerder in hem opgekomen om studenten een actieve rol te laten spelen bij het activeren van de voorkennis. Hieruit spreekt een beperkt didactisch repertoire, zowel vanuit vakinhoudelijk, algemeen didactisch als vanuit taalverwervingsperspectief.

Het lezen van de opgaven

In het geanalyseerde videofragment geeft de docent als instructie bij opdracht 3 de opgave goed te lezen (zie videotranscript; 53, 54). Hij geeft hiervoor de volgende reden (sri 210503; 153 – 155):

D (.) Omdat in het lezen van de opgaves staan alle aanwijzingen. Als je de opgave goed leest dan weet je wat je stap voor stap moet doen.
I En is dat iets wat studenten niet altijd doen?
D (.) Ja ze doen dat te weinig, heb ik het idee, ze begrijpen te weinig dat, kijk die hele winstverdeling is een kwestie van, hoe dat is afgesproken tussen de vennoten, dat staat in de opgave. Dus daar staat ook precies in welke stappen ze dat moeten doen.

De docent vindt dat de studenten te weinig tijd nemen voor het lezen van de opgaven. Het stimulated recall gaat verder (sri 210503; 187 – 191):

I En wat doe jij als docent als je constateert dat zij dat te weinig doen?
*D Als zij dat te weinig doen dan merk ik dat op een gegeven moment en **dan ben ik dus toch gedwongen om het op het bord uit te leggen**.*

In plaats van de studenten te begeleiden bij het lezen van de opgaven bestaat zijn didactische aanpak uit het voordoen op het bord. Hij neemt geen maatregelen om het taalaanbod in de opgaven begrijpelijk en toegankelijk te maken.

Op het bord schrijven

Na ongeveer 7 minuten (videotranscript 98) besluit de docent om toch maar iets op het bord te schrijven, terwijl hij eerder in de les had aangegeven dat juist niet van plan te zijn (videotranscript 38). Om erachter te komen welke overweging bij deze beslissing een rol speelt, vraag ik (sri 210503; 262-281):

I Dit is het moment hè?
D Ja ik merk gewoon dat het niet gaat naar wens.
I Waar zit 'm dat in?
D Ik neem dat waar bij de studenten

- I Wat zie je die studenten doen?*
D Ik zie gewoon dat die studenten (.) toch in verwarring zijn
I Waar zie je dat aan?
*D Dat zie ik aan de gezichten, aan de manier waarop ze d'r naar kijken, ja ik zie dat bijv bij haar hier. Er zijn twee (naam studenten). Laura, daar hoef ik helemaal niet naar om te kijken, maar Lieke, die begrijpt er wel wat van maar Samira die zit echt met de handen in het haar bij wijze van spreken, Julia en Youri daar moet ik dan, daar gebeurt ook nog niet zoveel, dus ik voel gewoon aan dat **ik ze toch even op sleeptouw moet nemen**, althans dat is mijn interpretatie van de situatie.*

Als studenten niet aan de slag kunnen met de opdrachten, voelt de docent de behoefte ze mee op sleeptouw te nemen. Dit sluit nauw aan bij zijn hiervoor besproken opvatting over het voortouw nemen. Dezelfde visie op de rol van de docent spreekt eruit: je moet je studenten op weg helpen door ze het voor te doen ('modeling').

Ook in het stimulated recall interview bij de les van 2 juni komt het voordoen van sommen op het bord ter sprake (sri 020603; 838-840):

Als ik dat voordoe dan hebben ze dat denk ik al een keer gezien. En dan pikken ze dat sneller op. En ik doe dat zelf gestructureerd want je moet het gestructureerd aanpakken.

Dialogoog

Het laatste gedeelte van het geanalyseerde videofragment bestaat uit een dialoog tussen de docent en Youri. De dialoog begint met een vraag van de student. Bram pakt deze kans om hem actief bij de les te betrekken en gaat een gesprekje met hem aan, waarin enige interactie tot stand komt. Hierover zegt de docent (sri 210503; 421-424):

Dus dat hij daarmee zijn afhankelijkheid van mij vermindert. Ik wil dus niet hebben dat ze erg afhankelijk van mij zijn. Dat is niet de bedoeling van de les. Vandaar dus dat ik hem die vraag stel.

De docent vindt het belangrijk dat studenten onafhankelijke leeders worden. Hij probeert dat te stimuleren door een vraag te stellen, maar in feite is het de student zelf die een vraag stelt die de docent weer bij de student legt. Het initiatief ligt echter bij de student.

In die dialoog gebruikt de docent het woord 'duimendraaien' (sri 451-454):

- I Had je de indruk dat hij de term duimendraaien kende?*
D Daar heb ik geen moment bij stilgestaan, maar uiteraard ging ik ervan uit dat hij die term wel kende. Duimendraaien.

De docent is zich niet bewust van zijn taalgebruik en lijkt niet doordrongen van het feit dat studenten specifieke alledaagse woorden als 'duimendraaien' wellicht niet kennen. Hij gaat daarbij sterk uit van zijn eigen referentiekader.

4.7 Cognities van de docent

In deze paragraaf komen de cognities van de docent boekhoudkunde over diverse aspecten van het onderwijs aan de orde. Deze cognities zijn afkomstig uit de stimulated recall interviews, de concept map en het semi-gestructureerd interview. In 4.7.1 bespreek ik de kennis en opvattingen die de docent naar voren brengt over de drie kernbegrippen van taalgericht vakonderwijs. In 4.7.2 komen meer algemene aspecten van het lesgeven aan bod: zijn visie op taal en leren, rol opvatting

en beeld van studenten. In de laatste subparagraaf besteed ik aandacht aan onderwerpen die de docent zelf regelmatig aansnijdt en die ik typerend acht voor de docent.

4.7.1 Kernbegrippen taalgericht vakonderwijs

4.7.1.1 Taalaanbod

Uit de secundaire data komt geen heldere visie op begrijpelijk taalaanbod naar voren. Hij reduceert 'begrijpelijk taalaanbod' tot het correct taalgebruik van de docent. Een aantal keren heeft hij het over onbekende woorden als formeel, taxeren en duimendraaien. Hij gaat ervan uit de studenten deze begrippen kennen.

Als ik vraag naar de eventuele problemen die studenten hebben met vaktermen, is de docent zich niet bewust van het feit dat hij veel jargon gebruikt (sri 020603, regel 507).

In het stimulated recall interview bij de les van 7 mei vertelt de docent over de relatie tussen feitelijke voorraden in het magazijn en de administratieve voorraden. Hij ziet dat studenten moeite hebben met de relatie tussen de werkelijkheid en het boekhoudkundig systeem. Het zijn als het ware twee systemen die studenten nogal eens verwarren. Sri 210503, 790-797:

I: Wat doe jij om dit soort abstracte begrippen te laten leven voor deze studenten hè, zodat ze zich er wat bij voor kunnen stellen?

D: Ja kijk hier was er iets, dus stond er iets gevraagd dat hoort dan niet bij dit hoofdstuk

I: Nee maar goed, stel dat je zoiets tegenkomt

D: Nou (?), als dat gewoon echt aan de orde komt, dan ga ik daar op in, dan vertel ik dat

I: Ja, ja

D: Dan vertel ik het zelfs vaker (?) vaker, voor hè dus eh maar hier was het iets ja kijk met dat (woord ervoor?) zal ik dus niet vragen voor de toets want het hoort niet bij die onderwerpen, maar dan kom je in een keer iets tegen, ja ...

Als didactische maatregel om de abstracte boekhoudkundige concepten te verhelderen noemt de docent vertellen of zelfs vaker vertellen. Hiermee worden studenten niet gestimuleerd om zelf actief na te denken over de complexe materie. De docent laat hier weinig inzicht zien in didactische strategieën om het taalaanbod, dat het boekhoudkundige denksysteem representeert, toegankelijk te maken.

Op de vraag hoe de docent in de les controleert of de leerstof is begrepen, zegt hij (semi-gestructureerd interview 300603; 325):

Die leerstof die wordt natuurlijk met toetsen, wordt dat beoordeeld, of het begrepen is.

4.7.1.2 Taalproductie

Bij de bespreking van de videofragmenten is naar voren gekomen dat de docent nauwelijks gelegenheid tot taalproductie creëert. Studenten praten onderling bij hoge uitzondering over de leerstof en in de tweegesprekken met de docent zijn zij nauwelijks aan het woord.

De docent ziet wel dat studenten moeite hebben met het geven van omschrijvingen van bepaalde boekhoudkundige begrippen. Sri 020603: 1048 etc.

D Zij zullen moeilijk komen tot een hele goeie omschrijving. Zij geven wel de richting aan, zij weten wel wat het is, maar om het goed te formuleren, dat is een vaardigheid op zich.

- I En om dat goed te leren, is dat een vaardigheid waar jij in jouw lessen aandacht aan besteedt?*
- D Ja, ik vind niet dat dat tot mijn verantwoordelijkheden hoort, wel dat ze begrijpen wat het inhoudt, maar dat ze dat... Kijk hier krijgen ze geen theorievragen over, dat hoort niet bij het vak. (...) Ze moeten weten wat het inhoudt, maar een hele mooie goeie omschrijving in het Nederlands, hoort niet tot de vereisten.*

Hij legitimeert het feit dat hij niets doet aan formuleervaardigheid van studenten met de eindtermen van het vak. Hieruit spreekt weer de vakgerichte houding van de docent.

In hetzelfde interview komt ook het praten over de leerstof in bredere zin aan bod. Als ik vraag naar de reden waarom hij studenten weinig laat uitwisselen, zegt hij (sri 020603; 1105-1110 en 1123-1127):

- D Dat zou wel extra tijd kosten. Kijk ik moet keuzes maken binnen de tijd die ik heb. En dan zou dit zou toch extra tijd kosten en binnen mijn prioriteiten vind ik het belangrijker dat ze die opdrachten kunnen maken dan dat hoe de mondelinge taalvaardigheid hier wordt opgebouwd. (...)*
- D ... zoals de eindtermen zijn geformuleerd (...). Daar werk ik natuurlijk naar toe en in mijn eindtermen staat kennis hebben van, iets kunnen doen zo staat het geformuleerd, daar werk ik naartoe.*

Hij maakt een onderscheid tussen het ontwikkelen van mondelinge taalvaardigheid enerzijds en het opbouwen van vakkennis anderzijds. Hij ziet niet dat praten over de opdrachten een manier kan zijn om de boekhoudkundige concepten beter te vatten. Het is een tijdrovende aangelegenheid die niet past binnen de eindtermen van het vak boekhouden. Ook hier weer de focus op het vak, niet op het leren in ruimere zin.

4.7.1.3 Feedback

In het stimulated recall interview bij de les van 21 mei probeer ik te achterhalen waarop de docent let als hij uitwerkingen van opgaven van studenten bekijkt (sri 210503; 828-849):

- I (...) je kijkt naar het werk van studenten, waar let je dan op?*
- D Hoe ze die uitwerkingen hebben.*
- I Let je op het antwoord of op de manier waarop ze op dat antwoord zijn gekomen?*
- D Hier was ik al vaker bij geweest, dus ik zag al dat hij daar goed mee aan de gang was. Maar er zijn bepaalde cruciale punten in dat oplossen waarin ze dan wel weer de mist in kunnen gaan, dat is bijvoorbeeld met de techniek van dat afsluiten. Dat hebben ze ook weer gehad bij dat Basiskennis bedrijfsadministratie, bij mij hebben ze dus nauwelijks van die grootboekrekeningen afgesloten, dus dan is de vraag, weten ze nog hoe dat ging? Dus daar let ik dan even op.*
- I Op die sleutel?*
- D Ja op dat soort dingetjes ja. Dan moet je namelijk een telling maken, een telling debet en een telling credit. Aan beide kanten. De hoogste telling, die schrijf je onder de streep op en dan reken je het verschil uit en dat zet je dan neer aan die ontbrekende kant. Dus ik weet precies waar ik daar op moet letten.*

Opvallend in zijn reactie is de vakinhoudelijke insteek. Hij motiveert zijn aanpak niet in didactische termen, maar in vakinhoudelijke termen. Hij spreekt niet op een metaniveau over zijn doceerstijl, maar praat over het vak boekhouden, alsof ik een student ben aan wie hij uitleg geeft over het maken van een telling. Een dergelijke vakinhoudelijke reactie staat niet op zichzelf, maar komt veelvuldig voor in de stimulated recall interviews. Hieruit valt zijn rolopvatting te destilleren. Hij profileert zich als een vakdocent, een materiedeskundige voor wie de vakinhoud centraal staat en niet het leerproces van de studenten.

Feedback op schrijfproducten

De studenten maken geen schrijfp opdrachten in de gewone lessen. Wel schrijven ze stageverslagen, die de docent corrigeert (semi-gestructureerd interview 300603; 282-290):

- D: *ja, dat heb ik allemaal verbeterd, dus aangegeven daar, daar, daar, ja het waren heel veel dingen. Ja, ook erbij gegeven hoe het moest worden verbeterd, ja ik heb er wat tijd aan besteed.*
- A: *En heb je dat ook besproken met die student, of heb je het hem gewoon gegeven?*
- D: *Nee ik heb het hem teruggegeven en ik heb natuurlijk ook gezegd van kijk, let op je taal.*
- A: *Ja, maar heb je de soort fouten die hij maakt, heb je die met hem besproken?*
- D: *Nou, ik heb gewoon de verbetering gegeven, er zelf bijgeschreven. Ik had er behoorlijk wat werk aan.*

De docent investeert veel tijd in het corrigeren van taalfouten in stageverslagen. De aanwijzing “let op je taal” is zeer algemeen en biedt studenten te weinig houvast om hun taalvaardigheid te verbeteren. Om de schrijfvaardigheid in het Nederlands te vergroten zijn ze meer gebaat bij een procesgerichte aanpak, waarbij fouten niet direct gecorrigeerd worden.

4.7.2 Andere aspecten van onderwijs

4.7.2.1 Visie op taal en leren

Uit de secundaire data valt moeilijk een expliciete visie op leren te destilleren. De docent is vooral gericht op het vak, waarover hij graag uitvoerig spreekt. De wijze waarop studenten zich de vakinhouden eigen maken, komt af en toe ter sprake. Hij heeft een vakgerichte benadering van zijn rol als docent. Hij richt zich op het behalen van de eindtermen. Die zijn richtinggevend voor de selectie van de leerstof, voor zijn aanpak en feedback op studenten.

De rol van de taalvaardigheid Nederlands bij het leren van een vak als boekhouden is slechts zijdelings een onderwerp van gesprek. In het semi-gestructureerd interview merkt de docent op dat de studenten (zowel allochtone als autochtone) het Nederlands slecht beheersen, maar hij heeft niet de ervaring dat ze door slechte taalbeheersing in de problemen komen met het verwerven van vakinhouden (semi-gestructureerd interview, voor regel 266). Hij heeft gemerkt dat de stageverslagen bol staan van taalfouten.

Bij de concept map naar aanleiding van de stimulus ‘taal in mijn vak’ houdt hij een abstracte verhandeling over het onderscheid tussen taal als middel om te communiceren en uitleg te geven enerzijds en vaktaal anderzijds. Vaktaal omschrijft hij als de vertaling van het boekhoudkundig systeem in taal. Het boekhoudkundig systeem ziet hij als een logisch denksysteem dat de praktijk weergeeft: praktijk → systeem → vaktaal. Hij verwoordt het in de concept map als volgt (53-59:

“taal is communiceren, maar ook taal moet simpel blijven, taal moet wel verwijzen naar de praktijk, (...) je kunt niet om taal heen. Ja dus (.) dus taal is ja toch een beetje tweeledig zal ik maar zeggen, enerzijds om dingen uit te leggen, dat is enerzijds, anderzijds is het ook het aanleren van begrippen, maar dat gebeurt een beetje onbewust, dus zodat ze een bepaald woord horen op hun stageplaats dat ze herkennen van bijvoorbeeld als ze het hebben over een factuur, dat ze dan weten wat het is.”

De didactische consequenties van deze tweedeling benoemt hij niet. Opmerkelijk vind ik de uitspraak dat het aanleren van begrippen een beetje onbewust gebeurt, bijvoorbeeld op de stageplek. Hij laat geen samenhangende visie zien op de ontwikkeling van vakken en de rol van de vakdocent bij het aanleren van vakbegrippen.

In het semi-gestructureerd interview zegt hij over de stelling ‘iedere docent is taaldocent’ het volgende (313-322):

*D: Iedere docent gebruikt taal. Daar hebben we het al eerder over gehad. En in die zin heb ik ook gezegd, ik probeer correct Nederlands te spreken, met niet geen academisch taalgebruik. Dan blijkt toch dat je af en toe woorden gebruikt, is uit die lesopnames gebleken, die toch moeilijk waren, maar dat heb je dan niet in de gaten. Daar vind ik wel een verantwoordelijkheid liggen. Dat ze het boek begrijpen wat erin staat, moet natuurlijk ook, want daar gaat het om.
(...) Maar ik vind het niet mijn taak om met hun dat door te nemen, maar daar moeten zij zelf mee aankomen. Want de een begrijpt misschien dit niet, de ander dat niet.*

Hij legt hiermee de verantwoordelijkheid voor eventuele problemen met de taal bij de studenten. Hij verwoordt geen expliciete doelstelling met betrekking tot de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid.

Beeld van de studenten

Hoewel de docent zo goed als niets onderneemt om de interactie tussen studenten over de lesstof te bevorderen, onderschrijft hij in de secundaire data wel het belang ervan. Als ik vraag naar de reden waarom hij studenten niet vaker laten samenwerken, zegt hij (semi-gestructureerd interview; 398-411)

*D: (5 sec) Ik vraag me af of dat boekhouden daar zo geschikt voor is, om dat zo met z’n vieren dan eens uit te zoeken. Dat vraag ik me af.
A: En waar zit je twijfel, waarom wel, waarom niet?
D: (9 sec) Ja ik, het, je moet ook een bepaald tempo aanhouden. En het kan zijn dat dan meer tijd gaat kosten. Plus ja, wat natuurlijk ook een punt is van, **een stuk verantwoordelijkheid van jezelf wegnemen en dat bij de studenten leggen**, dat is best moeilijk.
A: Wat maakt dat zo moeilijk?
D: Dat vind ik best, nou, ik vind van ja, loopt het dan allemaal nog wel goed? Komen er dan, ik zit erg met ja, dat ik het af krijg. Daar zit ik mee, dat we er doorheen komen. Namelijk die groep, die jij hebt gezien, wij zijn tot en met de laatste les doorgedaan.*

Hij vindt het lastig de interactie tussen studenten onderling te stimuleren, omdat hij bang is dat het meer tijd kost en het programma niet afkrijgt. De belangrijkste reden is echter dat hij het moeilijk vindt om de studenten meer verantwoordelijkheid te geven. Dit citaat onthult zijn beeld van de studenten. Hij mist het vertrouwen in studenten dat ze een bepaalde verantwoordelijkheid wel aankunnen.

Verderop in het interview naar aanleiding van een scholing over zelfstandig leren (semi-gestructureerd interview; 738-740) zegt hij hetzelfde:

Een probleem** denk ik ook wel is, dat is toch iets uit handen geven. Snap je? Dat is iets waar ik voel dat daar een moeilijkheid voor mij zit. **Iets uit handen geven.

Deze cognitie bij uitstek zit een taalgerichte didactiek in de weg. Als je de taalvaardigheid van studenten wil ontwikkelen, is het zaak ze veel met elkaar te laten spreken en dat betekent meer ruimte aan de studenten, dus de controle deels uit handen geven.

Overige onderwerpen

Op bord schrijven

In de stimulated recall interviews heeft de docent herhaaldelijk gesproken over het op bord uitwerken van sommen. Een veelzeggend fragment (sri 210503; 300-305):

D Ja ik schrijf wat op, wat zij dus in het boek hebben staan, dus ondertussen kunnen zij gewoon zelf doorwerken. Bovendien vind ik het zelf ook wel prettig dat ik wat aan het doen ben zonder dat ik hen zo over de schouder aan het meekijken ben. Daar kon ik zelf vroeger ook niet zo goed tegen, dus.

Zijn doceerstijl wordt bepaald door eigen ervaringen als student. Hiermee legitimeert hij als het ware het gedoogklimaat waarmee ik eerder de sfeer in de klas heb getypeerd. Hij vindt het prettig om wat te doen te hebben zonder bovenop de studenten te zitten. Ze gaan ieder hun eigen gang.

Zelf ontdekken

Om greep te krijgen op de visie van waaruit de docent zijn onderwijs vorm geeft, vraag ik in het semi-gestructureerd interview naar didactische principes die ten grondslag liggen aan de organisatie van zijn lessen. Hij zegt daarover het volgende:

(semi-gestructureerd interview; 371-375):

Dus ik kan niet zo snel zeggen van didactische principes, proberen zelf te ontdekken, dat is natuurlijk wat ik ze ook probeer via ja, werken met voorbeeldsommen, dat heb ik dus heel veel gedaan, aan de hand van een voorbeeldsom, dat ze het principe te pakken krijgen en dat op een gegeven moment weer zelf gaan toepassen. Dat is natuurlijk algemeen het patroon.

(semi-gestructureerd interview; 869-879):

Ik vind het belangrijker dat ze het zelf ontdekken dan dat ik het voorkauw. Dat vind ik zonder meer. Ja ik geef wel een voorbeeldsom, maar voor de rest vind ik het soms heel vervelend als studenten vragen bij ieder stapje, van wat moet ik nou doen, wat moet ik nou doen, wat moet ik nou doen. Dan zeg ik, probeer het maar. (...) bijvoorbeeld bij die proeftoets waren we bezig, nou dan komen ze bij een probleem en dan zeg ik pak die som er nou bij. Daar heb je het gedaan. Pak die er nou bij in plaats van dat ik zeg van, het moet zus of zo. Dus ik vind wel belangrijk dat ze als ze een instructie hebben gehad, het

zelf kunnen doen en ook teruggrijpen naar eerdere sommen die vergelijkbaar zijn. En ook samen.

Met deze uitspraken schetst hij mijns inziens zijn ideaalplaatje van de lessen: de docent doet het voor en de studenten passen het daarna toe. Als ze er niet meteen uitkomen, laat de docent ze het liever zelf ontdekken dan dat hij ze op weg helpt. Wat echter in de werkelijkheid vaak gebeurt, is dat Bram juist zelf uitleg geeft over de som en daarbij veel aan het woord is. Hij neemt de leidende rol.

4.8 Wat zeggen de studenten?

In deze paragraaf belicht ik een aantal onderwerpen die in het interview met twee studenten van Bram ter sprake zijn gekomen. Ik heb één interview afgenomen met Aron en Youri. Aron is in 1984 geboren in Nederland. Hij spreekt Turks met zijn ouders en Nederlands met alle anderen. Hij heeft de mavo afgerond en volgt de opleiding tot boekhoudkundig medewerker op niveau 4. Hij vindt wiskunde een heel leuk vak. Youri is in 1986 in Nederland geboren. Hij spreekt ook Turks met zijn ouders en met alle anderen Nederlands. Hij heeft mavo gedaan en volgt dezelfde opleiding als Aron. Ze zijn maatjes.

De ideale docent

Als ik vraag naar hun ideale docent hebben ze ieder meteen een docent van de mavo voor ogen. Het blijkt echter moeilijk om naar boven te krijgen welke eigenschappen of welke gedragingen die docent tot ideale docent maken. Aron benadrukt een aantal keren dat die docent heel apart is, zowel in zijn benadering van de leerlingen als in zijn manier van lesgeven. En hij heeft gevoel voor humor, er moet wat te lachen vallen in de klas.

Als ik Aron ter afronding van dit gespreksonderwerp vraag de ideale docent in drie woorden te typeren, dan zegt hij (li AY; 334-340):

A: *Eh, eh, ja dat is de manier waarop hij les gaf, ik weet niet gewoon leuk,*

I: *Leuk? Humor?*

A: *Ja, hij was echt spontaan, weet je*

I: *Ja.*

A: *Ja, en (.) aparte dingen.*

I: *ja dat woord noem je heel veel hè?*

A: *Ja, hij was gewoon zo, ik weet niet.*

Voor Youri is humor eveneens een belangrijke kwaliteit van de ideale docent (li AY; 376-381):

J: *(...) hij was gewoon altijd lachen.*

I: *Ja*

J: *Altijd van die grapjes en zo tussendoor en het blijft nooit saai bij hem in de les. Ik vond Duits vind ik zo'n eigenlijk vind ik een rotvak eigenlijk, maar (.) ik houd er niet zoveel van, maar ik zeg zo van wat hebben we nu. Duits, oh leuk, van meneer G!*

In het gesprek maken we een overstap naar hun contact met de docent boekhouden. Ze omschrijven dat als goed, maar voegen daaraan toe (li AY; 472-473):

A: *Ja en ik vind ook als we kijken naar [naam docent] gewoon, hij is niet zo'n type van eh laat mij die leerlingen lachen of zo.*

Y: (...) Soms is het gewoon heel saai. Dan kijk je zo, drie uur is het al en je moet al tot half vier moet je bij [naam docent] zijn in de les, permanentie zo en dan (?), anderhalf uur zo helemaal droog

De aanpak

Met de studenten praat ik ook over de aanpak van een docent, wat ze prettig vinden en waar ze behoefte aan hebben. Ze zeggen o.a. het volgende (li AY; 562-572):

I: Maar wat doet een docent dan als hij het goed uitlegt. Hoe ...?

Y: Hij komt gewoon eventueel naar je toe en vraagt snap je het nou een beetje?

I: Ja

Y: Dus dit doe je eerst en als je kijkt en en dan vertelt hij zo'n verhaaltje en o ja zo.

Maar dat heb je bij [naam docent] niet eigenlijk.

I: Maar wat doet [naam docent] dan wel? Wat zien jullie hem doen?

Y: Hij heeft eh,

A: Hij laat ons een opdracht maken en dan gaat ie gewoon bij de bord opschrijven, maar hij zegt niet hoe hij er aan komt of zo (?) Welke boeken, hoe hij er aan komt. Dus hij schrijft alleen het eindresultaat op het bord.

Ook de wijze waarop Bram op het werk van studenten reageert, komt aan bod (li AY; 597-604):

A: Tja, hij loopt wel wat .

Y: Maar daarna legt hij niet uit, kijk bijvoorbeeld, die is fout, zegt ie zo.

I: Ja?

Y: Die is fout en dan gaat ie naar de andere. Ja, zie je dat is goed, zo iets.

A: ja en dan zegt ie van

Y: zo'n beetje zeg maar droog. Bij [naam andere docent] gaat het zo ja dus waarom heb je dit gedaan? Omdat ...

I: Dan moet je meer zelf gaan vertellen hoe je aan je antwoord bent gekomen.

Deze beschrijving van het gedrag van de docent komt overeen met mijn observaties. Studenten blijken goed in staat het gedrag van hun docent te observeren en te verwoorden. Verder kunnen ze goed aangeven waar ze behoefte aan hebben, namelijk aan een docent die doorvraagt naar de manier waarop ze aan hun antwoord zijn gekomen. Dat missen ze bij de docent boekhouden.

Taalvaardigheid Nederlands

De studenten zeggen geen problemen te ondervinden met het Nederlands bij het vak boekhouden. Ze zijn zich ervan bewust dat er veel vaktermen zijn, maar die zijn niet moeilijk, "die moet je gewoon rustig leren". Soms zijn er wel moeilijke zinsconstructies. Als ze niet begrijpen wat ermee wordt bedoeld, dan vragen ze het wel aan de leraar. Ze horen de docent af en toe zeggen dat ze de opgave niet goed lezen (li AY; 819-827):

A: Ik wil snel die opgaves maken. Als je het snapt als ik het snap dan wil ik echt heel snel die opgaves maken omdat ik dan zeg maar ook heel snel klaar ben (...)

Ik heb de indruk dat Aron niet echt begrijpt waarom de docent hamert op het belang van de opgave goed lezen. Hij wil gewoon snel klaar zijn en naar huis.

5 Conclusies, terugblik, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk treft u in de eerste paragraaf de conclusies van het onderzoek aan. Vervolgens blik ik terug op de studie en besteed ik aandacht aan de beperkingen van het onderzoek. In 5.3 volgt discussie. In 5.4 en 5.5 doe ik aanbevelingen voor opleiding en professionalisering van docenten in het beroepsonderwijs en voor verder onderzoek.

5.1 Conclusies

In dit onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

1. In hoeverre zijn kenmerken van adequate taaldidactiek (taalaanbod, interactie, feedback) verweven in vakonderwijs van mbo-docenten in een meertalige studentengroep?
2. In hoeverre verklaren vakdocenten hun werkwijze vanuit de kernconcepten van taalgericht vakonderwijs?

Hieruit zijn de volgende subvragen afgeleid:

- 1a In hoeverre en op welke wijze maken vakdocenten het schriftelijk en mondeling taalaanbod begrijpelijk?
- 1b In hoeverre en op welke wijze creëren vakdocenten gelegenheid tot taalproductie:
 - In interactiesituaties tussen docent en studenten
 - In interactiesituaties tussen studenten onderling
 - In interactiesituaties tussen de docent en één student
 - Bij schriftelijke taken/opdrachten?
- 1c In hoeverre en op welke wijze geven vakdocenten feedback op taaluitingen (zowel mondeling als schriftelijk) van studenten?

- 2a Vanuit welke kennis en inzichten over het leren van studenten en de rol van taal daarbij zeggen vakdocenten te handelen?
- 2b Vanuit welke kennis over (tweede-)taalverwerving zeggen vakdocenten te handelen?
- 2c Welke opvattingen hebben vakdocenten over hun rol/taak bij de taalontwikkeling van studenten?

In deze kleinschalige case-study heb ik gekeken naar twee vakdocenten die een verschillende doelgroep binnen het middelbaar beroepsonderwijs hebben. Dit heeft geresulteerd in uitgebreide portretten van de docenten. Henk, docent bedrijfsoriëntatie, geeft les aan studenten van niveau 1 en 2. Bram, docent boekhouden, heeft studenten van niveau 3 en 4 (kwalificatiestructuur beroepsonderwijs). De twee docenten hebben een verschillende stijl van lesgeven: Henk kiest voor volledig individueel onderwijs en Bram wisselt een klassikale aanpak af met zelfstandig werken. Om die reden beantwoord ik de deelvragen voor iedere docent afzonderlijk en daarna beantwoord ik de hoofdvragen voor de docenten gezamenlijk.

Henk, docent bedrijfsoriëntatie

1a In hoeverre en op welke wijze maakt Henk het taalaanbod begrijpelijk?

Hij is zich bewust van de ontoegankelijkheid van het taalaanbod in de leermiddelen voor niveau 1 en 2 door de grote hoeveelheid abstracte begrippen. Hij geeft stap-voor-stap instructie bij de leerstof en wijst aan waar verschillende onderdelen van de leertaken in de leermiddelen zijn terug te vinden. Hij structureert de leerstof vóór de studenten, niet in samenspraak met hen. Hierbij activeert hij zelden de voorkennis van studenten en sluit niet aan bij de problemen of vragen die de studenten zelf formuleren. Hij houdt veelal een standaardverhaal. Bij complexe teksten geeft hij het advies die rustig te lezen en besteedt geen aandacht aan leesstrategieën. In een enkel geval, waarin het niet noodzakelijk is de tekst te lezen voor het beantwoorden van de vragen, geeft hij het advies die tekst over te slaan. Deze oplossing leidt tot een reductie van het taalaanbod en vermindert de kansen op de verbetering van de taalvaardigheid.

De docent bevordert de begrijpelijkheid van het eigen mondeling taalaanbod door duidelijk te spreken en veel te herhalen. Als hij merkt dat de student zijn uitleg niet begrijpt, legt hij het nog een keer en langzaam uit. Hij is daarbij lang aan het woord en controleert begrip door het woordje 'ja' of bevestigende zinnen op een vragende toon uit te spreken. Of hij stelt vragen waarin het antwoord besloten ligt. Hij heeft geen aandacht voor de intonatie van de reacties van de studenten. Zij claimen begrip, maar Henk krijgt geen inzicht in de werkelijke mate van begrip van de tekst of van zijn uitleg.

1b In hoeverre en op welke wijze creëert Henk gelegenheid tot taalproductie?

De interactie vindt voornamelijk plaats in gesprekken tussen de docent en één student. Dit is inherent aan het individuele onderwijssysteem. In de tweegesprekken stelt Henk vaak gesloten en sturende vragen. Als hij open vragen stelt, geeft hij weinig denkruimte aan de student. Hij wacht het antwoord niet af, maar geeft dat zelf. Hij interrumpeert de student geregeld en vraagt niet om verduidelijking als hij de student niet begrijpt, maar geeft zelf nieuwe instructie. Er is sprake van sterke docentsturing in de dialogen. Naarmate het gesprek langer duurt, wordt de inbreng van de student kleiner en die van Henk groter. De docent neemt het gesprek geleidelijk over. Soms stimuleert Henk de student te praten door woordjes als 'ja', 'nou', 'dus' op aanmoedigende toon uit te spreken en tijd te geven. Het effect is goed zichtbaar: de student komt tot uitgebreidere formuleringen.

De docent geeft veel ruimte voor schriftelijke taalproductie van de studenten. Ze zijn veel aan het schrijven tijdens de lessen. Ze verwerken de leerstof door over te schrijven. De schrijftaken zijn echter vooral gericht op reproductie van vragen en antwoorden naar aanleiding van gelezen teksten en niet op eigen productie. Hierdoor krijgen studenten niet de kans te experimenteren met eigen formuleringen.

1c In hoeverre en op welke wijze geeft Henk feedback op taaluitingen van studenten?

In tweegesprekken geeft hij geen feedback op de vorm van taaluitingen en gaat hij nauwelijks in op de inhoud van de leertaken. Hij geeft niet expliciet feedback op de taakaanpak van studenten waardoor hij geen inzicht krijgt en geeft in hun leerproces. De feedback van de docent is productgericht: hij controleert vooral of studenten bepaalde producten leveren. Bij de schriftelijke producten corrigeert Henk op linguïstische aspecten als spelling en zinsbouw.

Verder valt op dat de docent niet ingaat op persoonlijke onderwerpen ook als de leertaken zich wel daarvoor lenen. Hierdoor laat hij een kans liggen om de interpersoonlijke relatie te versterken.

2a Vanuit welke kennis en inzichten over het leren van studenten en de rol van taal daarbij zegt Henk te handelen?

Henk omschrijft het leren van studenten op niveau 1 en 2 als 'produceren'. Het doel van zijn onderwijs is studenten tot productie te stimuleren. Hij lijkt het belangrijker te vinden dat ze iets doen dan hoe ze iets doen. Deze visie op 'leren' heeft verstrekkende gevolgen voor de soort begeleiding die hij aan studenten geeft. Zijn interventies zijn erop gericht studenten aan het werk te zetten en te houden. Hij probeert controle uit te oefenen op het productieproces van studenten. Hiermee getuigt de docent van lage verwachtingen van zijn studenten. Het is – zeker gezien het geïndividualiseerde onderwijs – opvallend dat hij over studenten als één groep praat in termen van 'ze' en zelden over de mogelijkheden van één student. Henk besteedt weinig aandacht aan het leerproces van studenten. Het gevolg hiervan is dat studenten afhankelijk van hem blijven en zich niet ontwikkelen tot autonome leerders, wat weer kan bijdragen aan de lage studentverwachtingen. Er lijkt sprake van een vicieuze cirkel.

Uit de secundaire data komt geen samenhangende visie over de rol van taal bij het leren van een beroep naar voren. Hij is zich wel bewust van de taal als struikelblok voor het verwerven van nieuwe vakinhouden en onderkent het belang van een goede taalvaardigheid voor beter vakbegrip.

2b Vanuit welke kennis over (tweede-)taalverwerving zegt Henk te handelen?

Van de drie kernconcepten van taalgericht vakonderwijs komt taalaanbod in zijn verantwoordingen het meest naar voren. Hij vindt het taalaanbod in de leermiddelen niet geschikt voor de doelgroep en heeft daar een drietal oplossingen voor: kleine schrijfoopdrachten om ze bewust te maken van wat ze lezen, de inzet van kranten als Metro en Spits met eenvoudig taalgebruik en meer beeldmateriaal. Daarnaast vereenvoudigt hij opdrachten bij teksten met behulp van antwoordstructuren. Op korte termijn zijn dit zinvolle didactische aanpassingen, maar op langere termijn leidt het tot een verschraling van het taalaanbod wat uiteindelijk kan resulteren in een lager niveau van de studenten. Voor het omgaan met moeilijke teksten hanteert hij de strategie 'langzaam lezen'.

Het stimuleren van interactie over de leerstof tussen studenten onderling is geen issue dat hij zelf aandraagt in de interviews. Als hij daarover wordt bevraagd, onderschrijft hij wel het belang ervan, maar blijkt hij niet aan te kunnen geven hoe hij studenten daartoe stimuleert.

De wijze waarop hij feedback geeft op schrijfproducten motiveert hij vanuit de taalvaardigheidseisen van de beroepspraktijk. Hij heeft soms moeite met het geven van feedback op de aanpak van studenten omdat hij de motivatie niet wil weghalen. Hij vat feedback op als kritiek, positieve feedback blijft buiten beschouwing.

2c Welke opvattingen heeft Henk over zijn rol/taak bij de taalontwikkeling van studenten?

Henk vindt dat vakdocenten een taak hebben in het vergroten van de taalvaardigheid van studenten, en ze moeten daarin geschoold worden. Hij ziet taalverwerving echter los van vakverwerving, waardoor het extra tijd kost. Deze cognitieve staat een taalontwikkende didactiek in de weg. Het feit dat hij zich wel bewust is van de taalproblemen waar studenten mee kampen en een rol voor vakdocenten ziet weggelegd in de aanpak daarvan, biedt aanknopingspunten.

Bram, docent boekhouden

1a In hoeverre en op welke wijze maakt Bram het taalaanbod begrijpelijk?

Het vak boekhouden bevat complexe leerstof met veel vakbegrippen. Bram herhaalt en parafraseert de leerstof die nodig is om de opgaven te maken. Hij houdt dan een lange monoloog waarbij hij veel vaktermen gebruikt evenals woorden die in het dagelijks leven een andere betekenis hebben. Hij controleert zelden of de studenten de vakbegrippen of zijn uitleg begrijpen. Soms legt hij een woord uit, maar vaak veronderstelt hij termen als bekend, omdat ze eerder aan bod zijn geweest. Verder neemt hij geen didactische maatregelen om het taalaanbod in de leermiddelen toegankelijk te maken.

Bij het uitleggen van theorie hanteert hij impliciet de strategie 'modeling'. Hij doet sommen op het bord voor en gaat ervan uit dat studenten het daarna zelf kunnen. Bij boekhouden is het volgens Bram van belang dat studenten de opgaven goed lezen, maar studenten hebben daar moeite mee. Hij traint de studenten niet in het lezen van de opgaven, want hij ziet het zelf ontdekken als een manier om het lezen van opgaven te oefenen. Als hij opmerkt dat studenten vastlopen met de sommen, neemt hij het voortouw door de sommen nogmaals voor te doen. Hij kiest voor uitersten: hij laat ze volledig los of doet het helemaal voor.

Bram probeert zijn taalgebruik aan de studenten aan te passen door moeilijke woorden te vermijden, maar hij kan niet goed inschatten welke woorden voor studenten problematisch zijn. Hij gaat daarvoor te veel uit van zijn eigen referentiekader.

1b In hoeverre en op welke wijze creëert Bram gelegenheid tot taalproductie?

De docent geeft weinig ruimte voor mondelinge taalproductie van de studenten, die meestal individueel werken of naar zijn uitleg luisteren. Bram doet pogingen om de studenten bij de les te betrekken, maar ze reageren nauwelijks op hem.

In tweegesprekken is de docent meestentijds aan het woord en stelt vragen waarop een korte reactie van de student volstaat. Ook in de dialogen geeft Bram veel input, maar controleert niet de mate van begrip en sluit zelden aan bij wat studenten zelf inbrengen. Als een student zelf met vragen komt, onderbreekt de docent hem en sluit met zijn uitleg niet aan op de inbreng van de student. Bram verwoordt regelmatig wat de studenten bij een opgave hebben gedaan. Hij geeft studenten niet de kans hun uitwerking zelf mondeling toe te lichten. In een enkele situatie spoort Bram de student aan met korte uitingen als 'ja' of 'juist'. Dan ontstaat er taalgelegenheid voor de student die die kans ook benut. Al stamelend krijgt de student stap voor stap meer vat op de som. Dit hardop denken is zowel voor de taal- als vakontwikkeling belangrijk.

Bram stimuleert niet dat de studenten onderling over de leerstof praten. Hij geeft geen ruimte voor schriftelijke taalproductie van de studenten die vooral boekhoudkundige berekeningen maken. Ze leveren wel een stageverslag in.

1c In hoeverre en op welke wijze geeft Bram feedback op taaluitingen van studenten?

Als de studenten individueel boekhoudkundige berekeningen uitvoeren, controleert Bram of de antwoorden goed of fout zijn en zegt expliciet als het antwoord fout is. De feedback is gericht op het resultaat van de som, niet op de boekhoudkundige berekening ofwel de manier waarop de student de som maakt. De docent krijgt geen inzicht in de mate van begrip van vakconcepten en hoe ze rekenen. De feedback draagt niet bij aan het ontwikkelen van diepere vakkennis en van taalvaardigheid.

Bram corrigeert de stageverslagen van studenten op taalfouten. Het is onduidelijk wat studenten met de correcties doen. Ze hoeven geen verbeterde versie in te leveren.

2a Vanuit welke kennis en inzichten over het leren van studenten en de rol van taal daarbij zegt Bram te handelen?

Bram profileert zich in de secundaire data nadrukkelijk als een vakexpert. In de interviews licht hij bepaalde keuzes en overwegingen toe vanuit vakinhouden en niet zozeer vanuit een onderwijskundige visie. Bij vragen van mijn kant naar bepaalde didactische overwegingen geeft Bram mij een vakinhoudelijke uitleg alsof ik student ben die het vak boekhouden onder de knie moet krijgen. Als ik vraag waar hij op let bij het bekijken van uitwerkingen van studenten, legt hij de som en de bijbehorende boekhoudkundige principes aan mij uit. Bram is gericht op het overdragen van vakinhouden en niet op het leerproces van studenten. Hij is niet gewend om op metaniveau over leren te praten en lijkt het didactisch jargon daarvoor te ontberen.

Een paar speerpunten van zijn didactische aanpak komen in de secundaire data naar voren. Zo vindt hij het zelf ontdekken door studenten heel belangrijk. Hij wil namelijk graag dat zijn studenten onafhankelijke leerders worden. Bij nieuwe leerstof neemt hij ze eerst mee op sleeptouw en daarna moeten ze de crux van de opgaven zelf ontdekken. Hij maakt daarbij onderscheid in betere en mindere studenten. Hij vindt dat niet erg, zolang de mindere student maar een voldoende haalt voor de toets. Hij legitimeert zijn handelen vaak met toetsen en eindtermen, wat bij studenten een calculerende houding in de hand kan werken.

Bram vindt het heel belangrijk dat studenten de toetsen halen, maar hij is niet bewust bezig met een aanpak die werkt bij zijn studenten. Bij voor de hand liggende zaken als voorkennis activeren aan het begin van de les heeft hij nooit stilgestaan. Als de beheersing van vakinhouden ter sprake komt, zegt Bram dat hij door middel van toetsen controleert of de leerstof is begrepen. Beoordelen wordt verengd tot controleren in relatie tot de norm. Hieruit blijkt mijns inziens dat hij geen notie heeft van het begeleiden van leerprocessen.

Over de rol van taal bij het leren van boekhouden houdt hij een theoretische verhandeling waar hij als enige consequentie voor de lespraktijk aan verbindt dat de docent eenvoudige en correcte taal moet gebruiken.

2b Vanuit welke kennis over (tweede-)taalverwerving zegt Bram te handelen?

De kernbegrippen van taalgericht vakonderwijs spelen geen rol in zijn denken over onderwijs. Hij reduceert 'begrijpelijk taalaanbod' tot correct taalgebruik van de docent. Hij realiseert zich niet dat hij veel jargon gebruikt. Hij is zich ervan bewust dat studenten moeite hebben met het toelichten van boekhoudkundige begrippen, maar het ontwikkelen van formuleervaardigheid behoort niet tot zijn verantwoordelijkheid. Hij maakt een onderscheid tussen het ontwikkelen van mondelinge taalvaardigheid enerzijds en het opbouwen van vakkennis anderzijds. Hij ziet niet dat praten over de opdrachten een manier kan zijn om de boekhoudkundige concepten beter te vatten. Het is een tijdrovende aangelegenheid die niet past binnen de eindtermen van het vak boekhouden. Ook hier is de focus op het vak te zien, niet op het leren in ruimere zin.

2c Welke opvattingen heeft Bram over zijn rol/taak bij de taalontwikkeling van studenten?

Hij ziet het niet als zijn taak bij te dragen aan de ontwikkeling van de taalvaardigheid van studenten. De eindtermen van het vak zijn richtinggevend voor zijn lessen en hij heeft geen tijd voor andere zaken.

Twee docenten onder de loep

Op grond van de analyse van de lespraktijk en het opsporen van de onderliggende cognities van twee vakdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs kom ik tot onderstaande antwoorden op de hoofdvragen van het onderzoek:

1. *In hoeverre zijn kenmerken van adequate taaldidactiek (taalaanbod, interactie, feedback) verweven in vakonderwijs van mbo-docenten in een meertalige studentengroep?*
2. *In hoeverre verklaren vakdocenten hun werkwijze vanuit de kernconcepten van taalgericht vakonderwijs?*

De drie kernconcepten van taalgerichte didactiek spelen in verschillende mate een rol in het didactisch handelen van de docenten en in hun denken. Ze zijn zich bewust van de complexiteit en ontoegankelijkheid van de leermiddelen. Ze nemen een aantal didactische maatregelen om het taalaanbod begrijpelijk te maken en verantwoorden dat ook in de interviews. Het toegankelijk maken van het schriftelijk taalaanbod beperkt zich veelal tot het uitleggen van vaktermen of specifieke alledaagse woorden. De docenten controleren de mate van begrip bij studenten zelden. Ze bevorderen de begrijpelijkheid van het eigen mondeling taalaanbod door duidelijk te spreken, veel te herhalen en moeilijke woorden te vermijden.

De docenten creëren in hun lessen weinig gelegenheid voor taalproductie en getuigen in de interviews van weinig kennis en ideeën daarover. De docent bedrijfsoriëntatie werkt individueel waardoor interactie tussen de docent en de groep studenten bij hoge uitzondering voorkomt. De docent boekhouden voert wel klassikale gesprekken waarbij hij veelal zelf aan het woord is. Interactie tussen studenten onderling over de leerstof komt bij deze docenten niet voor. Beide docenten voeren veel dialogen met studenten. Die tweegesprekken zijn docentgestuurd; de docent stelt de vragen en de student reageert met korte taaluitingen, maar komt zelden tot het formuleren van eigen gedachten, inzichten of vragen. Hiermee worden cruciale leermomenten gemist, zowel voor taal- en vakverwerving als voor het verkrijgen van inzicht in het leerproces. De studenten bedrijfsoriëntatie maken veel schrijfp opdrachten die gericht zijn op reproductie en daardoor niet bijdragen aan voortgezette taalverwerving. Bij boekhouden maken de studenten geen schrijftaken. Cognities over het leren en de capaciteiten van hun studenten zijn van invloed op de soort interactie die zij bevorderen. De docent boekhouden wil controle uitoefenen op het denkproces van studenten. Dit betekent dat hij erbovenop zit en weinig ruimte laat aan de studenten. De docent boekhouden is geïnteresseerd in het resultaat van de sommen, niet in de manier waarop een student daar is gekomen. Studenten krijgen dan ook niet de gelegenheid te praten over hun manier van redeneren.

De docenten geven geen expliciete feedback op linguïstische aspecten van mondelinge taaluitingen van studenten, wel impliciet via parafrases of uitbreidingen. Ze geven wel feedback op schriftelijke producten, waarbij spelling en het formuleren van grammaticaal correcte zinnen belangrijke aandachtspunten zijn. Dit komt voort uit bewuste overtuigingen, zo blijkt uit de interviews. De feedback is productgericht en niet procesgericht. Het geven van feedback komt vooral neer op het benoemen en corrigeren van fouten. Hier speelt de opvatting dat feedback kritiek is, een rol. Positieve feedback blijft buiten beschouwing.

Verder lijkt er een samenhang te bestaan tussen de pedagogische relatie en de ruimte voor interactie. De docenten getuigen er niet van veel waarde te hechten aan een persoonlijke relatie met de studenten. Wellicht biedt dit een verklaring voor het feit dat de docenten de studenten weinig gelegenheid geven actief mee te praten en uit te wisselen over de leerstof.

Beide docenten beschikken over een beperkt didactisch repertoire. Er is sprake van gemiste kansen, zowel vanuit het oogpunt van taalverwerving als vanuit de ontwikkeling van vak kennis. In

de geobserveerde vaklessen is geen sprake van gestructureerde ontwikkeling van de taalvaardigheid van studenten. De docent bedrijfsoriëntatie benadert het leerproces als een productieproces en veel facetten van zijn didactisch handelen zijn hierop terug te voeren. De docent boekhouden ontbeert een duidelijke visie op leren: bij het doorvragen op leerproblemen of het leerproces van studenten reageert hij met opmerkingen van vakinhoudelijke aard.

Met deze studie is inzicht verkregen in de onderwijspraktijk en de achterliggende cognities van twee vakdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Deze studie is een replicatie-onderzoek. Vergelijkbaar empirisch onderzoek is eerder verricht onder vakdocenten in multiculturele settings in het basis- en voortgezet onderwijs (zie hoofdstuk 1). In de BVE-sector is het interactiegedrag van vakdocenten met het oog op taalverwerving van de studenten in vakcontexten niet eerder onder de loep genomen. Empirisch onderzoek in twee MBO-groepen levert een beeld op dat aansluit bij eerder verricht onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs.

De docenten hebben weinig kennis van het tweede-taalverwervingsproces en zijn zich onvoldoende bewust van de rol van taal bij het leren van een vak of beroep. Ze hebben het belang van rijk en begrijpelijk taalaanbod in beeld, maar dat leidt nog niet automatisch tot een adequate didactiek om het complexe taalaanbod in de leermiddelen begrijpelijk te maken. Ze zijn bijvoorbeeld niet in staat studenten te trainen in leesstrategieën. Ze neigen ernaar het taalaanbod te vereenvoudigen wat op termijn een niveauverlaging met zich mee kan brengen. Lage verwachtingen van studenten liggen hieraan ten grondslag.

De docenten hebben geen notie van de rol van mondelinge en schriftelijke taalproductie in de taal- en begripsontwikkeling van studenten. De interactiesituaties in de lessen zijn beperkt. De leermogelijkheden in tweegesprekken tussen docent en student worden niet optimaal benut, omdat de docent voornamelijk aan het woord is en weinig ruimte biedt aan de student. Schrijven is gereduceerd tot reproduceren. Feedback op talige en inhoudelijke aspecten van studentuitingen speelt het minst een rol in het handelen en denken van de docenten.

Bij deze docenten uit het mbo spelen nog twee andere factoren ook een rol. Hun visie op leren en het begeleiden van studenten sluit niet aan bij actuele ontwikkelingen en inzichten. Zij geven zich geen rekenschap van het belang van een goede pedagogische relatie met de studenten.

5.2 Terugblik op het onderzoek

Bij de aanvankelijke onderzoeksopzet ben ik uitgegaan van good-practice docenten, maar die bleken niet te vinden. De deelnemende docenten hebben voor het onderzoek uitdrukkelijk te kennen gegeven dat ze zichzelf niet zien als good-practice docenten maar dat ze wilden participeren om ervan te leren. Ze waren zich ervan bewust dat de aandacht voor de ontwikkeling van taalvaardigheid van studenten op vele punten voor verbetering vatbaar was. Hoewel ik in deze studie heb laten zien dat de docenten kansen laten liggen om zowel de taal- als vakontwikkeling te stimuleren, wil ik hier benadrukken dat deze docenten hun nek durfden uit te steken door mee te doen aan het onderzoek. Dat getuigt van een open, onderzoekende en bereidwillige houding bij beide docenten, waarvoor ik mijn waardering en dank wil uitspreken.

In dit onderzoek heb ik voornamelijk gebruik gemaakt van video-opnames van lessen en interviews naar aanleiding van opgenomen lessen. Bij het analyseren van videofragmenten heb ik me vooral laten leiden door de theoretische concepten van taalgericht vakonderwijs. De begrippen taalaanbod, taalproductie en feedback zijn bruikbaar gebleken om leersituaties te beschrijven. Bij het afnemen van de stimulated recall interviews ben ik op een verschillende wijze te werk gegaan. Bij twee van de drie interviews bij de docent bedrijfsoriëntatie heb ik een voorselectie van videofragmenten gemaakt. Ik heb gezocht naar momenten rond taalaanbod, taalproductie of

feedback. Ik ben van mening dat een dergelijke selectie van invloed is op de informatie die de docent geeft. De vraag is of de overwegingen van de docent tijdens het lesgeven echt naar boven worden gehaald of dat antwoorden op onderzoeksvragen worden geforceerd. Daarom is het zaak dit soort interventies van de kant van de onderzoeker te expliciteren.

Ik heb met twee zeer verschillende persoonlijkheden gewerkt. De docent bedrijfsoriëntatie is extravert en een gemakkelijke prater; de docent boekhoudkunde is wat schuchter en een man van weinig woorden. Dit resulteert in een totaal verschillend verloop van de interviews en van de gegevens die naar boven komen. Bij de docent boekhouden verliepen de gesprekken soms moeizaam en moest ik vaker noodgedwongen de video-opname stilzetten en vragen stellen. Bij de docent bedrijfsoriëntatie verliep het soepel; hij vertelde veel uit zichzelf. De vraag is of het inzetten van dezelfde onderzoeksmethodieken bij zulke verschillende persoonlijkheden wel vergelijkbare data oplevert. Beide docenten hebben het bekijken van eigen lessen op video samen met een onderzoeker als zeer waardevol ervaren. Ze zijn zich bewust geworden van hun gedrag en bepaalde patronen daarin.

Het onderzoek heeft zich gericht op het handelen en denken van docenten. De studenten zijn naar mijn idee te weinig in beeld geweest. Er is weinig bekend over hun achtergrond, taalvaardigheidsniveau- en vorderingen, leerresultaten en motivatie. Om echt zicht te krijgen op wat wel en niet werkt, moeten de studenten er meer bij betrokken worden; zeker wanneer het gaat om studenten van deze leeftijd.

5.3 Discussie

Het onderzoek is slechts bij twee docenten uitgevoerd. Dit roept de vraag op in hoeverre de resultaten representatief zijn voor een brede groep vakdocenten in het beroepsonderwijs. Hoewel er in het bve-veld veel onderwijsvernieuwingen gaande zijn waarbij de leerinhouden meer gestuurd worden vanuit de student dan de docent en die meer praktijkgericht zijn (zoals competentiegericht onderwijs en beroepstaakgestuurd leren) zijn er ook opleidingen waarin sprake is van een traditionelere manier van lesgeven. Ik ga ervan uit dat de participerende docenten niet uitzonderlijk zijn voor de beroepsopleidingen waarin onderwijsvernieuwingen onvoldoende van de grond zijn gekomen. Ik heb deze aanname voorgelegd aan verschillende experts in het veld. Ten eerste heb ik videofragmenten en bijbehorende uitspraken uit secundaire data voorgelegd aan de coördinator taalbeleid van de unit Economie waar het onderzoek is uitgevoerd. Zij omschreef de manier van lesgeven en het denken daarover als kenmerkend voor een grotere groep vakdocenten van haar unit. Verder heb ik dezelfde data voorgelegd aan het platform taalbeleid van de bve-sector waarin coördinatoren taalbeleid van een aantal grote roc's in het land zijn vertegenwoordigd. Zij waren dezelfde mening toegedaan. Ten slotte heb ik het onderzoek gepresenteerd op een landelijke expertmeeting⁶ waar vertegenwoordigers van alle roc's en deskundigen van ondersteuningsinstellingen aanwezig waren. Ook daar werd het beeld bevestigd dat deze docenten niet uniek zijn, maar typerend voor een grote groep docenten in het beroepsonderwijs. Dit betekent dat de conclusies voor een grotere groep docenten gelden, maar dat tevens de nodige bescheidenheid in acht genomen dient te worden.

⁶ Expertmeeting Nederlands in het mbo, 14 december 2004. CINOP organiseerde deze meeting met vele deskundigen op het gebied van Nederlands. Men was het erover eens dat de problematiek urgent is en dat op landelijk en ROC-niveau dringend actie nodig is.

Een ander punt waarop ik hier wil wijzen, is de ingewikkelde context waarbinnen de docenten moeten opereren. Ze geven les aan twee niveaus tegelijkertijd. Ook vanwege verschillen in etnische, culturele en talige achtergrond, leeftijd, vooropleiding en thuissituatie zijn deze groepen zeer heterogeen. Bij bedrijfsoriëntatie zijn vier instroommomenten per jaar waardoor er een wisselende groepssamenstelling is. Dit is van invloed op de opbouw van een goede relatie met de studenten. Bij boekhouden is de grote afwezigheid onder studenten een complicerende factor. Het is interessant na te gaan in hoeverre dit samenhangt met het type onderwijs: hoe denken de studenten over de meerwaarde van het bijwonen van deze lessen?

Beide docenten zijn academici en hebben geen lerarenopleiding gevolgd. Ze hebben in de loop der jaren wel wat nascholing gehad. Ze zijn expert op een bepaald vakgebied en niet gefocust op de didactiek. Analyse van hun lespraktijk heeft laten zien dat hun basisdidactiek verbetering behoeft. Ze zijn zich hier deels van bewust, want bij beide komt naar voren dat ze niet altijd een goed antwoord hebben op de leerproblemen van hun studenten. Ze hebben allebei wel eens het gevoel met lege handen te staan, wat mogelijkheden biedt om deze docenten meer middelen in handen te geven bij het begeleiden van hun studenten. Specifieke professionalisering op didactisch en pedagogisch vlak is noodzakelijk, ook bij studenten van deze leeftijd.

Een punt van bespreking is in hoeverre het stimuleren van interactie tussen studenten onderling te combineren valt met een volledig individuele werkwijze die we in het middelbaar onderwijs geregeld zien. Een individueel systeem lijkt moeilijk te verenigen met het bevorderen van meer samenwerking tussen de studenten. Een herbezinning op het klassenmanagement is noodzakelijk om het onderwijs meer taalgericht te maken. De organisatie van het onderwijs is gerelateerd aan de visie van docenten op leren en op hun rol in het begeleiden van het leerproces van de studenten. De verhouding aandacht voor vakinhoud en aandacht voor organisatorische kwesties hangt hier ook mee samen.

5.4 Aanbevelingen voor opleiding en professionalisering van docenten

Om de taalontwikkeling van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs te stimuleren en daarmee het ontwikkelen van vakkennis- en begrip, is het noodzakelijk om in de initiële lerarenopleiding en nascholing van zittende docenten aandacht te besteden aan de kernconcepten van taalgerichte didactiek. De docenten hebben bijvoorbeeld weinig kennis getoond van leesstrategieën als middel tot het begrijpelijk maken van schriftelijk taalaanbod. Het trainen van leesstrategieën moet tot de standaardbagage behoren van iedere docent. Het accent in docententrainingen moet echter vooral liggen op het belang van interactie en het actief gebruiken van de taal en feedbackvaardigheden. De waarde van praten en schrijven over de leerstof voor het optimaliseren van het leerproces, evenals didactische principes hiervoor, moet expliciet aan bod komen.

Om de interactie met studenten te bevorderen moeten docenten zich eerst bewust worden van hun manier van communiceren met studenten. De docenten getuigen van weinig bewustzijn van hun manier van praten. Dit vraagt om aandacht voor gesprekstechnieken en het stellen van vragen die meer ruimte bieden voor inbreng van de studenten.

Het geven van effectieve feedback op (taal)uitingen van studenten moet een belangrijk onderwerp in opleiding en nascholing zijn. Docenten blijken verschillende overtuigingen te hebben die effectieve feedback in de weg staan. Het is zaak deze overtuigingen boven tafel te krijgen. Verder

zijn docenten gebaat bij meer kennis over verschillende soorten feedback en de ontwikkeling van feedbackvaardigheden.

Het is opvallend dat theoretische noties over leren nauwelijks een rol spelen in de verantwoording van hun didactische aanpak. Als rode draad voor professionalisering pleit ik daarom voor een heroriëntatie op leren en leerprocessen: hoe leren studenten op de laagste en hogere niveaus van het beroepsonderwijs en bij welke soort begeleiding zijn zij gebaat? De docenten hebben weinig inzicht in het belang van een goede relatie tussen docent en student als basis voor een effectief leerproces. Met studenten van deze leeftijd is het waardevol om na te gaan wat zij als ondersteunend ervaren in hun leerproces. Een studentgerichte visie op leren lijkt gunstig voor een taalontwikkende didactiek: aandacht voor de student impliceert ruimte voor het denkproces van studenten en het verwoorden daarvan. Het is noodzakelijk om onderliggende opvattingen over leren te achterhalen, want die kunnen een grote, vaak niet zichtbare, invloed hebben op het didactisch handelen in de klas.

Bij professionalisering van docenten is het zinvol docenten te confronteren met de discrepantie tussen wat ze zelf zeggen en doen. Enerzijds vinden docenten dat studenten autonome leiders moeten worden, maar anderzijds controleren ze alle producten van de studenten zelf. Als in training docentcognities boven tafel komen, kunnen aspecten waarover docenten zelf twijfels uiten, aanknopingspunten vormen voor het formuleren van leervragen.

5.5 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Dit onderzoek geeft een beeld van de onderwijspraktijk anno 2003 en laat de urgentie zien van specifieke professionalisering op het gebied van taalgerichte didactiek. Toch hebben docenten in het verleden veelvuldig scholing genoten rond taalbeleid en andere onderwerpen die met vernieuwende didactiek te maken hebben. Deze scholingen hebben vaak niet tot duurzame veranderingen in de klas geleid. Er is sprake van een kloof tussen gewenste en gerealiseerde onderwijspraktijk.

We moeten meer inzicht verkrijgen in wat tot verandering in docentgedrag en –cognities leidt. Daarvoor is meer kennis nodig van verschillende typen docenten. Bij de ene docent werkt een praktische aanpak en bij de andere een meer beschouwelijke benadering. We moeten meer inzicht verkrijgen in hoe scholing vorm te geven. Het gaat om wetenschappelijk onderbouwde scholing die aansluit bij de leerbehoeften en leerstijlen van de docenten. Met behulp van onderzoeksinstrumenten als concept mapping kunnen praktijkkennis en leervragen van docenten geconcretiseerd worden. Ze kunnen relevante informatie opleveren over wenselijke leerinhouden van scholingstrajecten.

Vervolgens is interventie-onderzoek gewenst. Daarmee krijgt men zicht op de vraag welke onderdelen uit het professionaliseringstraject hebben bijgedragen aan veranderingen in het gedrag en cognities van docenten. Daarvoor is het zaak docenten systematisch te volgen tijdens het interventietraject⁷.

Veranderingen vinden altijd plaats in een bepaalde context. Het lijkt me wenselijk meer greep te krijgen op de wisselwerking tussen de werkomgeving van de docent en zijn handelen en denken.

⁷ In schooljaar 2004/2005 is een pilot uitgevoerd tussen ROC Midden Nederland en Hogeschool Utrecht waarin professionalisering op taalgerichte didactiek en onderzoek naar de effecten daarvan zijn gecombineerd. Een brochure van de pilot *De rol van taal bij het leren. Taalontwikkend Beroepsonderwijs is op te vragen bij het Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school: lectoraatmcs@hu.nl*

Welke condities in een organisatie zijn voorwaardelijk of spelen een rol om tot verandering te komen?

Het middelbaar beroepsonderwijs staat de komende jaren voor grote veranderingen. Vanaf 2007 moeten alle opleidingen competentiegericht zijn. Het lijkt mij interessant na te gaan hoe docenten in vernieuwde onderwijsconcepten het leren en het ontwikkelen van de taalvaardigheid van studenten begeleiden. Het belang van een goede beheersing van het Nederlands lijkt immers in een competentiegericht curriculum alleen maar toe te nemen. Het expliciteren van taalcompetenties in beroepsopleidingen wordt extra relevant gezien de toenemende doorstroom van mbo-studenten naar het hbo. Dat vergt een taalbeleid door alle onderwijssectoren heen waarin doelen geëxpliciteerd zijn evenals de rol van docenten.

Ik hoop dat deze gedetailleerde beschrijving van de werkwijze en het denken van twee docenten die daarin een omslag zullen moeten maken, bijdraagt aan een taalbeleid dat via de docent de onderwijspraktijk ook echt bereikt.

Literatuur

Bohenn, E. (2003), Even – effe – ff; Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine* 2003/7, p. 5-8.

Bots, R, D. Ebbens e.a. (2001). *Bronnenboek Taalgericht vakonderwijs. Bundeling van resultaten van het project Implementatie Taalgericht vakonderwijs*. Enschede, SLO.

Branden, K. van den (1996). *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Leuven, uitgave in eigen beheer.

Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In C.B. Paulston & G.R. Tucker (eds.), *Sociolinguistics: The essential readings*, pp. 322-328. London: Blackwell.

Ecchevarria, J., M.E. Vogt & D.J. Short (2000). *Making Content Comprehensible for English Language Learners. The SIOP Model*. Boston: Allyn & Bacon.

Eerde, D. van, Hajer, M., Koole, T. & J. Prenger (2002). Betekenisconstructie in de wiskundeles. De samenhang tussen interactief wiskunde- en taalonderwijs. *Pedagogiek* 22, 2, 134-147.

Elbers, E., M. Hajer, T. Koole & J. Prenger (2002). Leerzame tweegesprekken: individuele begeleiding in multiculturele klassen. *Pedagogiek* 22, 2, 159-171.

Haddad, S., De tien geboden van taalbeleid. *Profiel*, nummer 3, maart 2001, p.10-13.

Hajer, M. (1996) *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hajer, M. (1998) De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context. *Toepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, 201-210.

Hajer, M., T. Meestringa & M. Miedema (2000). 'Taalgericht vakonderwijs: een nieuwe impuls voor taalbeleid'. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 1, nr. 1, maart 2000, p.34-43.

Hajer, M. (2003) *Kleurrijke Gesprekken; Interactie in een multiculturele school*. Utrecht.

Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Huijstee, M. van (2003). Taalleren in de vakles? Een beschrijvend onderzoek naar de relatie tussen de werkwijze van de vakdocent in het vakonderwijs aan tweede-taalleerders en de verhoging van het taalvaardigheidsniveau. Doctoraalscriptie Universiteit van Tilburg.

Inspectie van het Onderwijs, *Onderwijsverslag 2002/2003*. Jaarlijks verschijnend onderzoeksverslag over de staat van het Nederlandse onderwijs.

Korthagen, F. (1998) *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Kortas, J. (2001) Weg met de glazen muur! Taalbeleid in onderwijskansen-scholen. *Les*, 111, 12-16.

Lemke, J.L. (1989) *Using language in the classroom*. Oxford: U.P.

Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Academisch proefschrift Rijkuniversiteit Leiden: uitgave in eigen beheer.

Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2000). 'Praktijkkennis van ervaren talendocenten, Verschillen en gemeenschappelijkheden in praktijkkennis op het gebied van tekstbegripsonderwijs in de bovenbouw van het vwo'. In: *Pedagogische Studietoën*, 77 (1); pp 85-100.

Meijer, P., A. Zanting & N. Verloop (2001), Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, nr. 22/1, p. 9-16.

Meijer, P. & N. Verloop (2001), Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 2: het gebruik van het stimulated recall interview in de lerarenopleiding. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, nr. 22/3, p. 26-30

Neuvel, J. & Bersee, T. (2004). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Bosch: Cinop.

Oxford, R.L. & R.C. Scarcella {200x}. *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Pica, T. (1994) Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? *Language learning*, 44, 493-527.

Richters, J. (2001) *Een aanzet tot integraal taalbeleid*. Amersfoort, CPS.

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

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

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

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

Bijlage 1, de Volkskrant 20-2-2003

Mbo-student strandt op Nederlands

Eenderde blijft steken op te laag niveau

Van onze verslaggeefster
Margreet Vermeulen
AMSTERDAM

Bijna één op de drie mbo-leerlingen van de Haagse Mondriaan onderwijsgroep beheerst het Nederlands te gebrekkig om de lessen goed te kunnen volgen. Deze groep, circa zes- á zevenduizend studenten, blijft daardoor steken op een te laag niveau. Ook andere ROC's in de grote steden bera- den zich op de taalproblemen van de studenten.

Het Haagse ROC, de Mondriaan onderwijsgroep, wil voortaan tijdens alle lessen extra aandacht voor de Nederlandse taal. De scholen tellen 20 duizend mbo-leerlingen van 16 tot 22 jaar. 'Voor zes á zevenduizend van deze studenten is de Nederlandse taal een struikelblok', schat Jos Leenhouts, voorzitter van het college van bestuur van de Mondriaan onderwijsgroep.

Het gaat zowel om allochtone leerlingen die thuis geen Nederlands spreken als om autochtone leerlingen bij wie thuis geen boeken of kranten worden gelezen. 'Ook bij autochtone leerlingen zien we soms een grote kloof tussen de taal die thuis en op school gebruikt wordt', aldus voorzitter Leenhouts.

De gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal is geen exclusief Haags probleem. Het ROC Utrecht komt binnenkort met een eigen taalbeleid. Het slecht inge-

voerd zijn in de Nederlandse taal wordt tegenwoordig gezien als dé oorzaak voor het grote aantal drop-outs in het mbo. Bijna 40 procent van de mbo'ers gaat van school zonder een mbo-diploma. ROC's bieden mbo-opleidingen aan op vier niveaus. Taalzwakke leerlingen blijven op het laagste niveau steken terwijl ze de intelligentie hebben om hogere diploma's te halen.

De Mondriaan onderwijsgroep gaat tientallen docenten bijscholen. Docenten zijn soms zo gericht op het overdragen van vakkennis dat ze vergeten om te kijken of de boodschap wel is overgekomen, zo blijkt uit de notitie *Taalbeleid* van het Haagse ROC.

'Taal mag geen oneigenlijke belemmering zijn', onderstreept college-voorzitter Leenhouts. 'Docenten moeten leren om daar alert op zijn.' Verder wil het ROC alle nieuwe leerlingen gaan testen op hun kennis van de Nederlandse taal. Dat maakt een gerichte aanpak mogelijk, denkt Leenhouts. Ze benadrukt dat de leerlingen waar het om gaat vaak aardig hun mondje kunnen roeren. 'Maar ze kennen veel minder begrippen en uitdrukkingen dan de leraren vaak denken. Termen als "uitdaging" of "oppositie" begrijpen veel van onze studenten niet.'

Met klassieke openingszinnen in sollicitatiegesprekken als 'wat trekt u in deze functie aan', weten taalzwakke leerlingen zich geen raad. Ze denken al snel dat het over hun kleding gaat.

Bijlage 2, de Volkskrant 21-2-2003

2 | Binnenland

Pienter tot en met, taalgevoel ho maar

Mbo-leerlingen hebben geen idee wat urgent of provocatie betekent

Eenderde van de mbo-studenten is slecht in Nederlands. Dat komt doordat ze niet lezen, zeggen docenten. Aan de andere kant: het mbo krijgt nu jongeren die vroeger direct gingen werken.

Van onze verslaggeefster
Margreet Vermeulen
AMSTERDAM

Gisteren onderwierp Dick Pak, docent Nederlands van de Mondriaan onderwijsgroep, zijn twintig leerlingen aan een klein testje. Hij vroeg ze naar de betekenis van begrippen als: introvert (0 goed), urgent (1 goed), tolerant (10 goed), met de noorderzon vertrekken (5 goed).

'Ongelooflijk', vindt Pak. 'Het zijn pientere, leuke kinderen. Ze zitten op het hoogste niveau van het mbo (niveau 4), maar als je kritisch kijkt naar hun beheersing van het Nederlands, gaan ze allemaal voor de bijl.'

Een op de drie mbo-leerlingen van het ROC van de Mondriaan onderwijsgroep struikelt over de Nederlandse taal. Ze halen geen diploma op het niveau dat bij hen past. In 't ergste geval haken ze af zonder diploma. 'Doodzonde', vindt Jos Leenhouts, voorzitter van het college van bestuur van de Mondriaan onderwijsgroep.

Daarom wil ze de komende vier jaar 4 miljoen euro investeren om de leerlingen beter Nederlands te leren. Waarvan? Dat weet ze nog niet. 'Eigenlijk moeten ROC's in de grote steden automatisch extra geld krijgen voor deze problemen.'

De meeste leerlingen kunnen als ze op hun 16de of 17de aan het mbo beginnen geen goede zin op papier krijgen zonder spel- of stijl-

fouten. Ook hun woordenschat holt achteruit. Jos Leenhouts weigert zich daarbij neer te leggen. 'Als crèche-leidster moet je verslagen kunnen schrijven. En de verpleegster moet wel snappen wat de dokter zegt.'

In gezinnen waar niet of nauwelijks gelezen wordt, lopen kinderen makkelijk een taalachterstand op, ook als het Nederlandse kinderen zijn. 'Allochtonen zijn zich tenminste bewust van hun achterstand. En willen hard werken om beter te worden', aldus Pak.

De ontleding wordt gezien als de belangrijkste oorzaak voor de teruglopende taalvaardigheid. Tieners besteden gemiddeld 11 minuten per dag aan het lezen van kranten, tijdschriften en boeken, blijkt uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) dat deze week verscheen. 'Ze hebben geen tijd meer om te lezen', weet Pak. 'Ze gaan naar school, ze werken 10 à 20 uur bij Albert Heijn en hebben een gezellig sociaal leven. Dan is de tijd op. Bovendien: ze hebben helemaal geen zin in lezen.'

Ondertussen wordt het onder-

wijs steeds taliger. Lezen is de dominante manier van kennisverwerving geworden. Veel beroepen zijn complexer. Er moet meer theorie geleerd worden. Praktijkkennis alleen voldoet niet.

De leraar Nederlands vindt dat het vmbo te weinig aan taalvaardigheid doet. Maar collegevoorzitter Leenhouts wil de zwarte piet beslist niet bij het vmbo leggen. 'Ik vind dat wij de taak hebben om oplossingen te zoeken. Niet elkaar te beschuldigen.'

Leenhouts benadrukt dat de mbo-opleidingen van nu een heel ander publiek trekken dan vroeger. 'Wij proberen jongeren aan een diploma te helpen die vroeger naar het vormingswerk gingen of die meteen na school voor een baas gingen werken. We hebben als samenleving steeds hogere ambities. We willen tegenwoordig dat iedereen een hoog diploma haalt.'

Het opkrikken van de taalvaardigheid van de Haagse mbo'ers gebeurt niet door meer lessen Nederlands. 'Als je 17 of 18 bent wil je taal ergens voor gebruiken', benadrukt Leenhouts. Daarom worden de vakleerkrachten (denk aan de bouw, elektrotechniek, ict) bijgeschoold om de leerlingen wel te helpen bij hun taalontwikkeling. 'Veel docenten kunnen niet goed inschatten wat de leerlingen wel en niet begrijpen', aldus Leenhouts.

Pak zou liever meer uren Nederlands zien. 'Ik vind twee uur per week voor Nederlands erg weinig. In veel studierichtingen krijgen leerlingen na het tweede jaar zelfs helemaal geen Nederlands meer.' Volgens Pak gaat de taalvaardigheid over de hele linie achteruit, niet alleen die van mbo'ers.

Die stelling is moeilijk te bewijzen. Er wordt in Nederland geen onderzoek gedaan naar hoe de taalvaardigheid of woordenschat van de bevolking zich ontwikkelt.



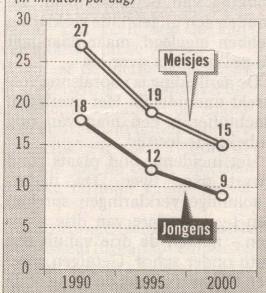
Mbo-studenten volgen een praktijkles

Alleen de taalprestaties van basisschoolkinderen worden door het Cito bijgehouden. Die zijn redelijk constant, zij het op een niveau dat lager is dan het Cito wenselijk acht. De luistervaardigheid gaat overigens wel achteruit.

Maar Pak weet het zeker. 'Ik heb ook havo-scholieren weleens getest op woordenschat. Meer dan de helft weet niet wat provocatie betekent. Het woord hallucinatie kent er geen. En nivelleren? Ze hebben geen idee. Zelfs voor de gemiddelde havist is *de Volkskrant* een onneembare vesting. Vergis je niet.'

Wie dit leest is oud

Tijd die jongeren (12-18 jaar) besteden aan lezen van boeken, kranten en tijdschriften (in minuten per dag)



210203 © de Volkskrant. Bron: SCP

Vervolg: zie volgende pagina

• Vrijdag 21 februari 2003

de Volkskrant



choneidsverzorging op het Mondriaan College voor mode en uiterlijke verzorging in Den Haag.

FOTO MARTIJN BEEKMAN - DE VOLKSKRANT

‘Geld voor achterstanden kan met kwart omlaag’

Het geld dat scholen krijgen om onderwijsachterstanden te bestrijden, kan met een kwart omlaag. Dat zegt een commissie van topambtenaren. Deze Centrale Economische Commissie (CEC) adviseert de informateurs om 180 miljoen euro te bezuinigen op het onderwijsachterstandenbeleid. Daarmee is jaarlijks 850 miljoen euro gemoeid.

In 2001 velde de Algemene Rekenkamer een vernietigend oor-

deel over het onderwijsachterstandenbeleid dat al twintig jaar veel geld kost, maar weinig aantoonbare resultaten oplevert.

De genoemde 850 miljoen wordt vooral uitgegeven aan extra personeel op scholen. Het basisonderwijs krijgt voor elke allochtone leerling twee keer zoveel geld als voor een Nederlandse leerling. Ook voor kinderen van laagopgeleide autochtone ouders krijgen scholen extra

geld. Dat wordt gebruikt om meer leraren aan te stellen en dus kleinere klassen te creëren.

Hetzelfde gebeurt op het vmbo. Daar krijgen de zwakste leerlingen - zorgleerlingen zoals ze in het jargon heten - vaak les in kleine groepjes. De extra personeelsinspanning die dat kost wordt betaald met de achterstandsgelden. Deze nieuwste loot aan de stam van het achterstandenbeleid is inmiddels de

duurste van allemaal: 350 miljoen euro op jaarbasis.

De topambtenaren hekelen de enorme ‘diversiteit’ aan achterstandsmaatregelen die ‘gestroomlijnd’ en ‘gebundeld’ moet worden. Forum, het instituut voor multiculturele ontwikkeling, reageert onzeker op de voorstellen. ‘Dit is de ontmanteling van het achterstandenbeleid’, vindt Zeki Arslan, onderwijswoordvoerder van Forum.