

# De NT2-docent: man/vrouw met missie?

Lesgevers aan het woord over vernieuwingen in het NT2-onderwijs



Survey in opdracht van het Departement Onderwijs

Promotor: Prof. dr. Kris Van den Branden

Copromotor: Joke Drijkoningen

Projectmedewerkers: Martien Berben  
Carolien Frijs  
Lies Houben

## Inhoudsopgave

HOOFDSTUK 1: INLEIDING.....	6
1.1 Situering van het onderzoek .....	7
1.2 Theoretisch kader van het onderzoek.....	7
1.3 Centrale vraagstelling van het onderzoek.....	11
1.4 Onderzoeksmethode.....	12
1.5 Opbouw van het rapport.....	15
HOOFDSTUK 2: ACHTERGRONDGEGEVENS NT2-LESGEVERS.....	16
2.1 Inleiding.....	16
2.2 Algemeen profiel en opleiding van de NT2-docenten.....	16
2.3 Verdeling van de NT2-lesgevers over de instellingen .....	17
2.4 Werkervaring als NT2-docent en het uitoefenen van andere functies.....	18
2.5 Specifieke ervaring als NT2-docent.....	19
2.6 Gebruikte materialen .....	21
HOOFDSTUK 3: EEN BLIK OP 11 VERNIEUWENDE LES- EN EVALUATIEPRAKTIJKEN.....	22
3.1 Inleiding.....	22
3.2 Opbouw hoofdstukken.....	22
3.3 Statistische verwerking van de gegevens.....	23
3.4 Analyse van de antwoorden bij de open vragen.....	25
3.5 Praktijk 1: Peilen naar de NT2-behoefte van de cursisten .....	26
3.5.1 Klaspraktijk: peilen lesgevers naar de NT2-behoefte van de cursisten?.....	26
3.5.2 Meninge .....	26
3.5.3 Contextfactoren.....	27
3.5.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het peilen naar de NT2-behoefte van cursisten? .....	29
3.5.5 Conclusie bij praktijk 1.....	29
3.6 Praktijk 2: Lessen afstemmen op de NT2-behoefte van de cursisten.....	30
3.6.1 Klaspraktijk: stemmen lesgevers lessen af op de NT2-behoefte van de cursisten? .....	30
3.6.2 Meninge .....	30
3.6.3 Contextfactoren.....	32
3.6.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten? .....	34
3.6.5 Conclusie bij praktijk 2.....	34

3.7 Praktijk 3: De cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt in de les .....	35
3.7.1 Klaspraktijk: geven lesgevers hun cursisten inspraak in wat er aan bod komt in de les?....	35
3.7.2 Meningen .....	35
3.7.3 Contextfactoren.....	36
3.7.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les?.....	38
3.7.5 Conclusie bij praktijk 3.....	38
3.8 Praktijk 4: Lesactiviteiten aanbieden die vertrekken van realistische taken .....	39
3.8.1 Klaspraktijk: Bieden lesgevers lesactiviteiten aan die vertrekken van realistische taken?..	39
3.8.2 Meningen .....	39
3.8.3 Contextfactoren.....	41
3.8.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken? .....	42
3.8.5 Conclusie bij praktijk 4.....	43
3.9 Praktijk 5: Lesactiviteiten aanbieden die interactie tussen de cursisten stimuleren .....	44
3.9.1 Klaspraktijk: Bieden lesgevers lesactiviteiten aan die interactie tussen cursisten stimuleren?.....	44
3.9.2 Meningen .....	44
3.9.3 Contextfactoren.....	46
3.9.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen cursisten stimuleren?.....	48
3.9.5 Conclusie bij praktijk 5.....	48
3.10 Praktijk 6: Activiteiten voorzien die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken .....	49
3.10.1 Klaspraktijk: Bieden lesgevers activiteiten aan die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken? .....	49
3.10.2 Meningen .....	49
3.10.3 Contextfactoren.....	51
3.10.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken? .....	52
3.10.5 Conclusies bij praktijk 6 .....	53
3.11 Praktijk 7: Differentiatiemogelijkheden voorzien bij de lesactiviteiten .....	54
3.11.1 Klaspraktijk: Voorzien lesgevers differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?.....	54
3.11.2 Meningen .....	54
3.11.3 Contextfactoren.....	56

3.11.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten? .....	57
3.11.5 Conclusies bij praktijk 7 .....	58
3.12 Praktijk 8: Gebruik maken van nieuwe media in de klas.....	59
3.12.1 Klaspraktijk: maken lesgevers in de klas gebruik van nieuwe media? .....	59
3.12.2 Meningen .....	59
3.12.3 Contextfactoren.....	60
3.12.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het gebruik van nieuwe media in de klas? .....	62
3.12.5 Conclusies bij praktijk 8.....	62
3.13 Praktijk 9: De cursisten evalueren door hen realistische taken te laten uitvoeren .....	63
3.13.1 Klaspraktijk: Evalueren lesgevers de cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren? .....	63
3.13.2 Meningen .....	63
3.13.3 Contextfactoren.....	65
3.13.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?.....	66
3.13.5 Conclusies bij praktijk 9.....	67
3.14 Praktijk 10: Naast toetsen gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie .....	68
3.14.1 Klaspraktijk: evalueren lesgevers door naast toetsen gebruik te maken van alternatieve vormen van evaluatie? .....	68
3.14.2 Meningen .....	68
3.14.3 Contextfactoren.....	70
3.14.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?.....	71
3.14.5 Conclusies bij acties 10.....	72
3.15 Praktijk 11: Mijn lespraktijk bijsturen naar aanleiding van evaluatiegegevens .....	73
3.15.1 Klaspraktijk: Sturen lesgevers hun lespraktijk bij naar aanleiding van evaluatiegegevens? .....	73
3.15.2 Meningen .....	73
3.15.3 Contextfactoren.....	74
3.15.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens? .....	76
3.15.5 Conclusies bij praktijk 11 .....	76
3.16 Besluit hoofdstuk 3.....	77

HOOFDSTUK 4: TOTAALBEELD VOOR DE KLASPRAKTIJK, VERNIEUWINGSGEZIND DENKEN, CONTEXTFACTOREN EN BEKWAAMHEID .....	80
4.1 Inleiding .....	80
4.2 Rangordes.....	80
4.3 Groepsgemiddeldes.....	84
4.4 Correlaties .....	85
4.5 Variantieanalyses .....	86
 HOOFDSTUK 5: PERCEPTIE VAN DE LESGEVERS OVER HUN WERK ALS NT2-DOCENT .....	 88
5.1 Inleiding .....	88
5.2 Algemene tevredenheid met betrekking tot het werk als NT2-docent .....	88
5.2.1 Tevredenheid met betrekking tot specifieke items .....	88
5.2.2 Een sterk verantwoordelijkheidsgevoel .....	90
5.2.3 Algemene tevredenheid en kijk op de toekomstige loopbaan .....	90
5.2.4 Conclusie .....	91
5.3 Perceptie op competenties waarover een NT2-docent moet beschikken.....	91
5.3.1 Welke kwaliteiten vinden lesgevers belangrijk? .....	92
5.3.1.1 Algemene NT2-docentcompetenties .....	92
5.3.1.2 Vakinhoudelijke competenties.....	93
5.3.2 Een vergelijking met het competentieprofiel van de Beroepsvereniging NT2 .....	93
5.3.3 Conclusie .....	94
5.4 Aan welke ondersteuning hebben NT2-docenten nood? .....	94
5.4.1 Top 3 van ondersteuningsthema's .....	94
5.4.2 De top 3 in detail bekeken.....	95
5.4.3 Over welke onderwerpen wil je meer informatie? .....	96
5.4.4 Aan welk soort ondersteuning heeft men nood? .....	97
5.4.5 Top 3 van ondersteuningsvragen in het licht van gerapporteerde klaspraktijk en mate van bekwaamheid .....	98
5.4.6 Conclusie .....	99
 HOOFDSTUK 6: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN .....	 100
6.1 Inleiding .....	100
6.2 Conclusies.....	100
6.2.1 Conclusies bij onderzoeksvraag A: Hoe staan NT2-lesgevers tegenover vernieuwende les- en evaluatiepraktijken? .....	100

6.2.2 Conclusies bij onderzoeksvraag B: Hoe percipiëren NT2-lesgevers hun werk als docent?	102
6.3 Discussiepunten.....	103
6.3.1 Peilen naar behoeften en afstemmen van de lessen op behoeften (praktijken 1 en 2)....	103
6.3.2 De cursisten inspraak geven in wat aan bod komt in de les (praktijk 3).....	104
6.3.3 Lesactiviteiten aanbieden die vertrekken van realistische taken (praktijk 4).....	104
6.3.4 Interactie stimuleren tussen cursisten (praktijk 5) .....	105
6.3.5 Activiteiten voorzien die cursisten aanzetten om in het dagelijkse leven het Nederlands te gebruiken (praktijk 6) .....	105
6.3.6 Differentiatiemogelijkheden voorzien bij de lesactiviteiten (praktijk 7).....	106
6.3.7 Gebruik maken van nieuwe media in de klas (praktijk 8) .....	106
6.3.8 Praktijken rond evaluatie (praktijken 9, 10 en 11) .....	107
6.4 Aanbevelingen.....	108
6.4.1 Uitgangspunt .....	108
6.4.2 Voorstellen tot concrete acties .....	109
6.4.2.1 Aanbevelingen die de professionele ontwikkeling van de lesgevers stimuleren.....	109
6.4.2.2 Aanbevelingen die de visieontwikkeling en het opzetten van beleid binnen de centra stimuleren .....	111
6.4.2.3 Specifieke aanbevelingen voor ondersteunende diensten en beleid .....	112
Literatuurlijst .....	114
Bijlagen .....	120
Bijlage 1: Samenstelling focusgroepen.....	116
Focusgroep 1: Beleidsmakers.....	116
Focusgroep 2: Directies en coördinatoren van centra .....	117
Focusgroep 3: NT2-docenten .....	118
Bijlage 2: Overzicht significante correlaties .....	119

Verwijzen naar dit rapport (externe versie) kan via onderstaande referentie:

Berben, M., Frijns, C., Houben, A., Drijkoningen, J. & Van Den Branden, K. (2012). *De NT2-docent: man/vrouw met missie? Lesgevers aan het woord over vernieuwingen in het NT2-onderwijs. Onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

## HOOFDSTUK 1 Inleiding

### 1.1 Situering van het onderzoek

De laatste jaren is de NT2-praktijk sterk veranderd. Meer inspelen op de behoeftes en competenties van cursisten, professionaliseren van evaluatiepraktijken, integreren van nieuwe media, ... Dat zijn slechts enkele vernieuwingen waarmee NT2-docenten in aanraking komen. In opdracht van het Departement Onderwijs voerde het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) verbonden aan de KU Leuven een survey-onderzoek uit bij NT2-lesgevers over hoe zij zelf tegenover vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken staan.

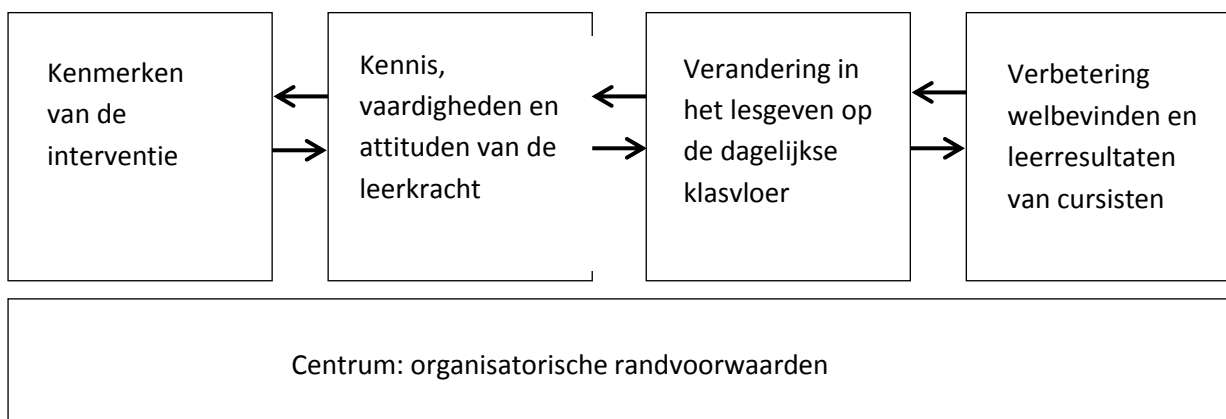
Het survey-onderzoek kadert in het project Taal en Onderwijskansen dat het CTO van 1 januari 2010 tot en met 31 december 2011 uitvoerde. Het project Taal en Onderwijskansen is gericht op het creëren van gelijke onderwijskansen en het ondersteunen van het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in het beroepssecundair onderwijs en het NT2-volwassenenonderwijs. Specifiek voor het NT2-volwassenenonderwijs zijn er drie speerpunten geformuleerd: (1) de ondersteuning van behoeftegerichte trajecten, (2) de ontwikkeling en het onderhoud van de Evaluattheek NT2 ([www.evaluattheek.be](http://www.evaluattheek.be)) en (3) een survey-onderzoek bij NT2-docenten om na te gaan hoe zij tegenover vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken staan.

Het voorliggende rapport gaat in op het derde speerpunt, het survey-onderzoek bij NT2-docenten. In wat volgt, bespreken we het theoretisch kader waarop dit onderzoek gebaseerd is (1.2), de centrale vraagstelling van het onderzoek (1.3), de onderzoeksmethode (1.4) en de opbouw van dit rapport (1.5).

### 1.2 Theoretisch kader van het onderzoek

In hoeverre een bepaalde onderwijsvernieuwing op de klasvloer ingang vindt, hangt ten dele af van de meningen en verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van die onderwijsvernieuwing. Hoe leerkrachten een onderwijsvernieuwing percipiëren, is dus een belangrijke vraag in het licht van het succes van een onderwijsvernieuwing. Daarnaast zijn er ook andere aspecten die van invloed zijn op het slagen van een onderwijsvernieuwing, zoals de kansen die lesgevers vanuit hun centra krijgen om met vernieuwende evaluatie- en onderwijspraktijken aan de slag te gaan. Dat het welslagen van een onderwijsvernieuwing niet enkel afhangt van de professionalisering van de leerkracht, maar ook van andere aspecten als organisatorische randvoorwaarden wordt duidelijk in onderstaand model over onderwijsvernieuwing (zie Figuur 1).

*Figuur 1: Model over onderwijsvernieuwing (gebaseerd op Van Veen e.a., 2010)*



Bovenstaande vijf blokken hangen met elkaar samen als het gaat over het invoeren van een onderwijsvernieuwing. Hieronder bespreken we welke vragen er bij elk blokje, met het oog op realisering van een vernieuwende praktijk, gesteld kunnen worden:

*(1) Kennis, attitudes en vaardigheden van de leerkracht*

Over welke kennis, vaardigheden en attitudes beschikt de betreffende leerkracht en welke moet hij zich eigen maken met het oog op de realisering van een vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijk? Welke mening heeft de leerkracht over de onderwijsvernieuwing en in hoeverre stemt die mening overeen met wat de vernieuwing beoogt? Is er, als we kijken naar centrumniveau, sprake van een *gedeelde betekenisgeving* van een nieuw onderwijsconcept tussen collega's die ermee aan de slag gaan (Runhaar e.a., 2009)? Spreken zij over hetzelfde als ze het bijvoorbeeld over realistische taken of differentiatie hebben?

*(2) Kenmerken van de interventie*

Hoe worden leerkrachten in de betreffende onderwijsvernieuwing geprofessionaliseerd en welke manier past het best bij hun leerstijl, voorkennis en specifieke leervragen? Vindt de interventie *offsite* (buiten de werkplek) plaats en/of op de klasvloer? Gebeurt de interventie via meer klassieke kennisoverdracht tijdens een lezing en/of door middel van een (inter)actieve workshop (kortdurig) of een traject (langdurig) waardoor ervaringsuitwisseling tussen collega's mogelijk is?

*(3) Het handelen van de leerkracht in de dagelijkse klaspraktijk*

Hoe is het gangbare handelen van de betreffende leerkracht in zijn dagelijkse klaspraktijk? Welke ondersteuning is op klas- en centrumniveau nodig om een verandering met betrekking tot een vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijk tot stand te brengen?

*(4) De resultaten van de cursisten*

Hoe zijn de resultaten van de cursisten vóór de onderwijsvernieuwing? Hoe zijn ze tijdens en na invoering van de onderwijsvernieuwing? Heeft de onderwijsvernieuwing een positieve invloed op de resultaten van cursisten?

*(5) Institutionele randvoorwaarden*

Op welke manier helpt of belemmert de dagelijkse gang van zaken in het centrum het uitbouwen van vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken? Kunnen leerkrachten zich bijscholen? Zijn er technische mogelijkheden om bepaalde onderwijsvernieuwingen in de praktijk te brengen? Is er een open schoolcultuur waarin leerkrachten van, door en met elkaar kunnen leren? Worden 'fouten' en experimenten met nieuwe onderwijsconcepten als een *hotspot for learning* gezien?

→ *Onderwijsvernieuwing: een dynamisch samenspel*

← Bovenstaande blokken functioneren niet afzonderlijk van elkaar. Zoals de pijlen in Figuur 1 aangeven, is er een wisselwerking of een continu samenspel tussen elk van deze blokken. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat een leerkracht over de gevraagde kennis, vaardigheden en attitudes voor een bepaalde onderwijsvernieuwing beschikt, maar deze niet op de klasvloer laat zien. Dan is de doorstroom van de verworven competentie naar het handelen in de



dagelijkse klaspraktijk niet gelukt. De oorzaken van een dergelijk versperde doorvoerroute kunnen divers zijn. Het is mogelijk dat de interventie niet voldoende inspeelde op de eigen klaspraktijk als rijke leerbron. Het is ook mogelijk dat de leerkracht in kwestie de onderwijsvernieuwing niet als zinvol percipieert (doordat deze bijvoorbeeld niet aansluit bij zijn onderwijsvertuigingen) en deze daarom niet in zijn dagelijkse handelen incorporeert. Het is, om een laatste mogelijke verklaring te geven, ook mogelijk dat de leerkracht de vernieuwing graag in de praktijk zou willen brengen maar zich daarvoor niet voldoende gesteund voelt door zijn centrum. Kortom: het een staat niet los van het ander. Onderwijsvernieuwing is een dynamisch samenspel van de bovengenoemde blokjes. Om een onderwijsvernieuwing te doen slagen, is het noodzakelijk de verschillende lagen of niveaus zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen waardoor er tussen de vijf blokken doorvoerroutes ontstaan die onderwijsvernieuwing, gericht op verbetering van de cursistresultaten, bevorderen.

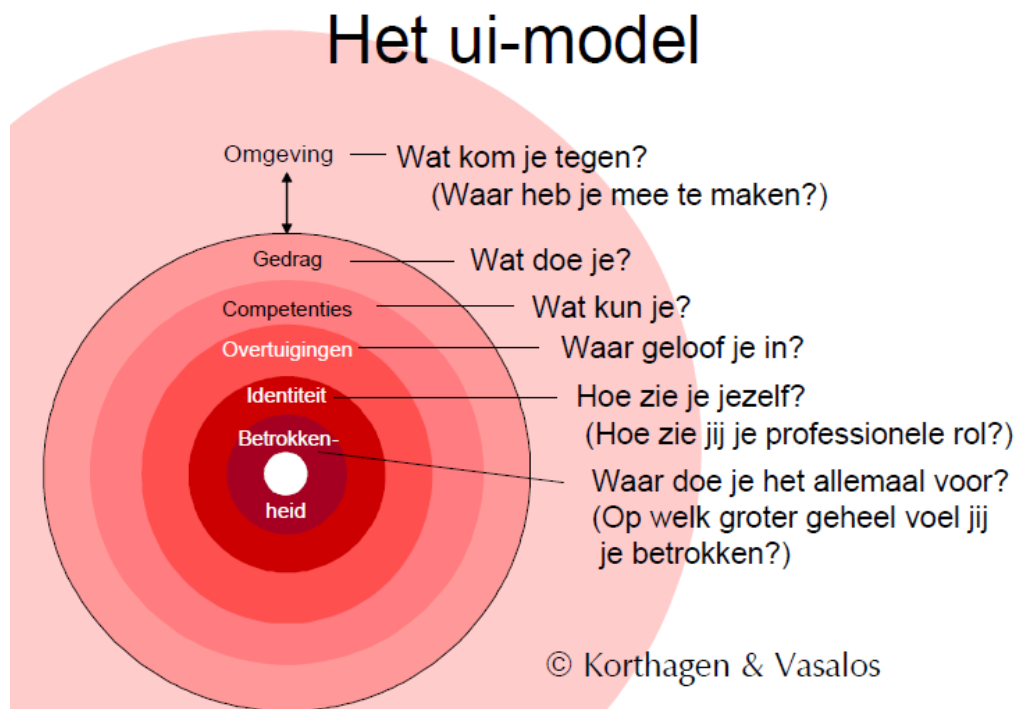
Het idee dat onderwijsvernieuwing een samenspel van aspecten is, is vaak terug te vinden in theorieën over veranderingsprocessen. Volgens de *theory of improvement*, bijvoorbeeld, gaat het niet alleen om het individu dat zich ontwikkelt, maar ook om omgevingsfactoren die een belangrijke rol spelen in het welslagen van de individuele professionalisering (Van Veen e.a., 2010). Ook de *AMO theory of performance* ziet een belangrijke schakel tussen de persoon en de omgeving waarin hij zich bevindt (Gerhart, 2007). Deze theorie stelt dat het functioneren van een individu het samenspel is van zijn eigen capaciteit (*Ability*), zijn motivatie (*Motivation*) en de mogelijkheden (*Opportunities*) die het betreffende individu vanuit zijn omgeving krijgt om te participeren en zichzelf professioneel te ontwikkelen.

Als we binnen bovenstaand model (zie Figuur 1) de omgevingsfactoren even buiten beschouwing laten en verder inzoomen op de individuele leerkracht, dan is het belangrijk om op te merken dat ook de leerkracht zelf een gelaagdheid in zich draagt. Die gelaagdheid bestaat uit verschillende niveaus, waaronder betrokkenheid en persoonlijke overtuigingen met betrekking tot onderwijs, die aangesproken moeten worden om onderwijsvernieuwing te doen slagen.

Het eigen maken van een bepaalde vernieuwende onderwijs- of evaluatiepraktijk vergt meer dan het verwerven van een aantal nieuwe competenties, bestaande uit kennis, vaardigheden en attituden. Om competenties met betrekking tot een nieuw onderwijsconcept succesvol te verwerven, is het noodzakelijk dat ze een grond vinden in de persoon van de lesgever. Pas als een lesgever het zinvol vindt om zich een bepaalde competentie eigen te maken, omdat deze bijvoorbeeld aansluit bij zijn onderwijsvertuigingen, zal de onderwijsvernieuwing kans van slagen hebben.

Het gestoeld zijn van competentieontwikkeling op de kern van de docent wordt ook wel *multi-level learning* genoemd (Korthagen, 2004; Korthagen, 2007). Het *ui-model* geeft dit visueel weer (zie Figuur 2).

Figuur 2: Het ui-model, over de gelaagdheid in het functioneren van leraren (Korthagen & Vasalos, 2007)

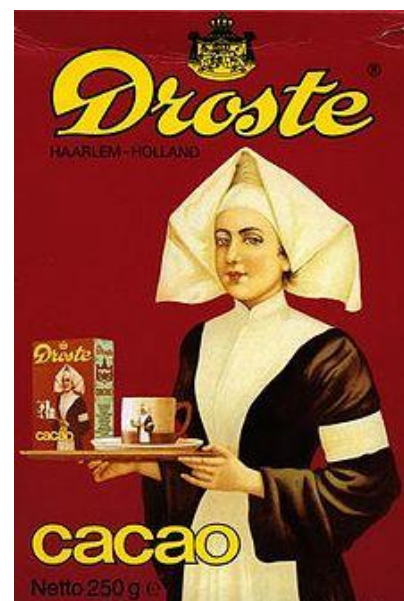


Als de verschillende niveaus – betrokkenheid, identiteit, overtuigingen, competenties en gedrag – van het functioneren van de leerkracht op elkaar zijn afgestemd en bovendien overeenkomen met de omgeving waarin hij zich bevindt, dan spreken we van *alignment* (Korthagen, 2004). In een situatie van *alignment* is iemands functioneren optimaal.

Figuur 3: Het Droste-effect (Droste ©)

Het in overeenstemming zijn van al die verschillende lagen is vergelijkbaar met het *Droste-effect*. Op Figuur 3 is herhaaldelijk, op verschillende niveaus, de dame in traditionele kleding terug te zien. Dat is ook het geval voor een geslaagde onderwijsvernieuwing, die een plaats heeft gekregen in de gelaagdheid van de leerkracht zelf én in zijn omgeving. Net zoals in het *ui-model* moet het gedrag van de leerkracht zich in verschillende lagen (in en buiten zichzelf) kunnen vastzetten, wil een verandering kans op slagen hebben.

Vertaald naar [centra] betekent het Droste-effect dat je op hetzelfde moment een herhaling van hetzelfde idee of gedrag moet zien op verschillende niveaus. Zowel trainer, als [cursist], als docent, als schoolleider toont bepaald gedrag en geeft daarmee uiting aan de onderliggende overtuigingen. Wanneer dit Droste-effect niet optreedt, is de verandering mislukt. (Sysling, 2002, p. 82)



De zoektocht naar het antwoord op de vraag hoe NT2-leerkrachten tegenover onderwijsvernieuwing staan, staat centraal in dit rapport. De lagen van het *ui-model* (zie 2) werden verder geconcretiseerd in de onderzoeksvragen zoals die in de volgende paragraaf worden besproken.

### 1.3 Centrale vraagstelling van het onderzoek

In dit onderzoek staan de volgende twee hoofdonderzoeksvragen (A en B) centraal:

#### A. *Hoe staan NT2-lesgevers tegenover vernieuwende les- en evaluatiepraktijken?*

Met name tegenover de volgende 11 vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken:

1. Het peilen naar de NT2-behoefte van de cursisten?
2. Het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?
3. Het geven van inspraak aan de cursisten in wat er aan bod komt in de les?
4. Het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?
5. Het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen de cursisten stimuleren?
6. Het voorzien van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?
7. Het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?
8. Het gebruik maken van nieuwe media in de klas?
9. Het evalueren van de cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?
10. Het gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie naast toetsen?
11. Het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?

#### B. *Hoe percipiëren NT2-lesgevers hun werk als docent?*

Beide hoofdonderzoeksvragen zijn verder geconcretiseerd in een aantal deelonderzoeksvragen.

Voor hoofdonderzoeksvraag A, met betrekking tot de 11 vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken, zijn dit:

- a. Wat rapporteren NT2-lesgevers over de implementatie van elke vernieuwende les- en evaluatiepraktijk in hun eigen klaspraktijk?
- b. Wat zijn de meningen van de NT2-lesgevers over elke vernieuwende les- en evaluatiepraktijken en hoe vernieuwingsgezind denken lesgevers over elke praktijk?
- c. Welke contextfactoren spelen een rol bij de verschillende praktijken en in welke mate werken de contextfactoren al dan niet bevorderend voor het uitvoeren van de praktijk?
- d. Hoe bekwaam schatten NT2-lesgevers zichzelf in met betrekking tot het uitvoeren van elke praktijk?
- e. Wat is het totaalbeeld van de klaspraktijk, vernieuwingsgezind denken, contextfactoren en bekwaamheid?

Voor hoofdonderzoeksvraag B zijn dit:

- a. Hoe groot is het welbevinden van NT2-lesgevers?
- b. Over welke competenties moet een NT2-lesgever volgens de lesgevers beschikken?
- c. Welke ondersteuningsvragen leven er bij NT2-lesgevers?

## 1.4 Onderzoeksmethode

In dit onderdeel bespreken we de onderzoeksmethode. Het onderzoek bestaat uit zes onderdelen. De onderdelen zijn stapsgewijs uitgevoerd waarbij elke stap voortbouwt op gegevens uit de vorige stap(pen).

### *Stap 1: conceptualisering van het onderzoek*

In de eerste stap van het onderzoek heeft er een beperkte literatuurstudie plaatsgevonden naar processen van onderwijsvernieuwing en de professionele ontwikkeling van de leraar. Naast raadpleging van literatuur (zie literatuurlijst) is er actief gebruik gemaakt van de expertise van het CTO met betrekking tot wetenschappelijk onderzoek en het NT2-volwassenenonderwijs.

### *Stap 2: Opstellen van de vragenlijst*

In de tweede stap van het onderzoek is er een vragenlijst opgesteld waarmee de centrale vraagstelling van dit onderzoek – *Hoe staan NT2-docenten tegenover vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken?* (A-vraag) en *Hoe percipiëren NT2-lesgevers hun werk als docent?* (B-vraag) – geoperationaliseerd kon worden. Inspiratiebronnen voor het opstellen van de vragenlijst waren enerzijds theoretische inzichten die belangrijk zijn bij onderwijsvernieuwing in het algemeen, zoals het hierboven geïntroduceerde model over onderwijsvernieuwing (Van Veen e.a., 2009), het *ui-model* (Korthagen & Vasalos, 2007) en *AMO theory of performance* (Gerhart, 2007). Anderzijds werd de vragenlijst afgestemd op de door het beleid verwachte vernieuwingen, zoals het *Competentieprofiel Docent Nederlands als Tweede Taal* van de Beroepsvereniging van NT2-docenten in Nederland (Coumou e.a., 2011), het verslag van de derde rondetafelconferentie NT2 (*Platformtekst*, 2008) en de rendementstudie van het NT2-aanbod bij Centra voor Volwassenenonderwijs (Schuurmans & Steverlynck, 2008).

De vragenlijst is opgesteld volgens *College Teaching Self-Efficacy Scale* (Prieto, 2006) en brengt de volgende gegevens in kaart:<sup>1</sup>

- ✓ de achtergrondgegevens van de NT2-docenten;
- ✓ rapporteringen van NT2-lesgevers over de 11 eerder genoemde vernieuwende les- en evaluatiepraktijken voor wat betreft: hun eigen lespraktijk, hun mening over de vernieuwende les- en evaluatiepraktijk, contextfactoren<sup>2</sup> die de praktijk al dan niet ondersteunen en de mate van bekwaamheid om de betreffende praktijk uit te voeren;
- ✓ de perceptie van de NT2-docenten op hun job en hun welbevinden;
- ✓ de behoefte van de NT2-docenten aan ondersteuning bij het uitbouwen van vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken.

Op deze manier werd het mogelijk om een zo compleet mogelijk beeld te verkrijgen van de vraag hoe NT2-docenten tegenover vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken staan.

<sup>1</sup> De volledige vragenlijst, een intern document, is niet in dit rapport (externe versie) opgenomen.

<sup>2</sup> Bij *contextfactoren* zijn vragen opgenomen die peilen naar verklaringen (voor het al dan niet in de praktijk brengen van vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken) die buiten de leerkracht zelf liggen. Bijvoorbeeld: heeft de leerkracht tijd en ruimte om de vernieuwing uit te voeren?

### Stap 3: betrouwbaarheid van de vragenlijst nagaan

De betrouwbaarheid van de vragenlijst is gecontroleerd via de Cronbach's alpha (zie Figuur 4). De betrouwbaarheid varieert van zeer goed tot aanvaardbaar.

De betrouwbaarheid is nagegaan door over de 11 praktijken heen te kijken naar de betrouwbaarheid van de 11 vragen over de klaspraktijk (per praktijk 1 vraag). Er is ook over de 11 praktijken heen gekeken naar de betrouwbaarheid van de vragen over de vernieuwende meningen (5 bevroegde meningen per praktijk), naar de betrouwbaarheid van de verschillende vragen over de contextfactoren en naar de betrouwbaarheid van de 11 vragen over bekwaamheid (per praktijk 1 vraag).

Figuur 4: Betrouwbaarheid van de vragenlijst

Wat?	Cronbach's alpha
Somscore vernieuwende meningen	0,771
Somscore vernieuwende praktijken	0,689
Somscore invloed centrumpraktijk (som van antwoorden op vragen rond gangbare praktijk en uitwisseling op centrumniveau)	0,861
Somscore invloed randvoorwaarden (som van antwoorden op vragen rond beschikbare tijd en ruimte in het programma)	0,854
Somscore invloed verwachtingen cursisten	0,656
Somscore invloed verwachtingen inspectie	0,712
Somscore inschatting bekwaamheid	0,851

### Stap 4: Het verspreiden van de vragenlijst

In de derde stap van het onderzoek is de vragenlijst ingevoerd in LimeSurvey en online beschikbaar gesteld. Om de vragenlijst te verspreiden en zoveel mogelijk NT2-docenten te bereiken, hebben we gebruik gemaakt van het uitgebreide netwerk van het CTO in NT2-volwassenenonderwijs. We stuurden een mail met een link naar de digitale versie van de enquête naar alle NT2-coördinatoren en directies met de vraag de vragenlijst binnen het centrum te verspreiden. Daarnaast is de vragenlijst verspreid via het School & Ouders- en Ouders in (inter)Actie/ Kaap-netwerk,<sup>3</sup> en tijdens andere professionele contacten met NT2-docenten. De docenten kregen van 15-06-2011 tot 30-06-2011 de tijd om de online survey in te vullen.

### Stap 5: Kwantitatieve en kwalitatieve verwerking van de gegevens

Na afsluiting van de online bevroegingstool, konden de gegevens verwerkt worden. Alle gegevens zijn strikt vertrouwelijk en anoniem behandeld. De antwoorden van de respondenten zijn zowel kwantitatief als kwalitatief verwerkt. De kwantitatieve gegevensverwerking gebeurde met het

<sup>3</sup> *School en Ouders* is een behoeftegericht NT2-aanbod voor anderstalige ouders en bestaat uit taallessen Nederlands op de school van hun kinderen. *Ouders in (inter)Actie* (OiiA) of *Kaap* (in Antwerpen) is een specifiek model van *School en Ouders* dat niet alleen taallessen aanbiedt maar ook een praktisch luik incorporeert, projectwerk, waarin de anderstalige ouders zelf een evenement op school organiseren.

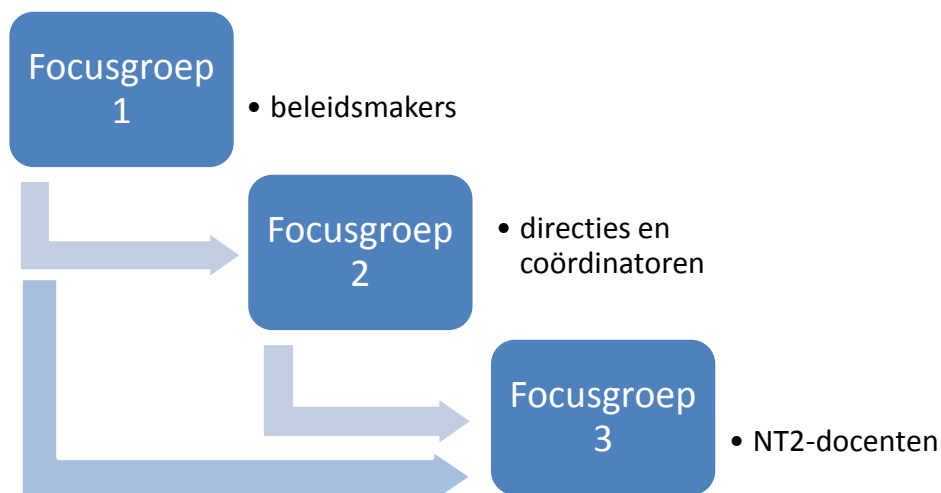
statistische programma SPSS. Om algemene tendensen uit de data naar boven te halen, zijn de frequenties en somscores per respondent berekend. In een beperkt aantal gevallen is er ook met variantieanalyse en correlaties gewerkt. Bij de bespreking van de kwantitatieve resultaten wordt er in de betreffende hoofdstukken steeds uitleg gegeven over de uitgevoerde statistische handelingen.

Voor de resultaten van de kwantitatieve en kwalitatieve verwerking van de gegevens verwijzen we naar de bespreking van de data in hoofdstuk 2, 3, 4 en 5.

*Stap 6: Focusgroepen: reflectie op bevindingen en beleidsaanbevelingen*

In de laatste stap van het onderzoek zijn er bijeenkomsten georganiseerd om de resultaten af te toetsen bij stakeholders in het Vlaamse NT2-onderwijs. Er zijn drie focusgroepen georganiseerd: (1) beleidsmakers, (2) directies en coördinatoren van centra en (3) NT2-leerkrachten (zie bijlage 1 voor de deelnemerslijst). Deze bijeenkomsten vonden afzonderlijk van elkaar plaats waardoor de drie groepen in staat waren allereerst vanuit hun eigen perspectief over de resultaten te reflecteren. Daarenboven kregen de tweede en de derde focusgroep, omwille van het tijdspad, de kans om te reflecteren op de bevindingen van de voorgaande focusgroepen. Figuur 5 maakt deze informatiedoorstroom duidelijk.

*Figuur 5: Informatiedoorstroom focusgroepen*



De focusgroepleden kregen de opdracht te reflecteren over de onderzoeksresultaten en vervolgens beleidsaanbevelingen voor de 11 vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken te formuleren. De directies namen daarnaast de reflecties en aanbevelingen van de beleidsmakers onder de loep; de leerkrachten deden hetzelfde voor de bevindingen van de beleidsmakers en de directies. Daardoor ontstond er een totaalbeeld van wat er bij specifieke stakeholders leeft en in hoeverre hun reflecties en aanbevelingen overeenkomen. Deze bevindingen zijn, in het licht van de participatieve aanpak (Steyaert e.a., 2006), meegenomen in de beleidsaanbevelingen die in hoofdstuk 6 aan bod komen (zie 6.3).

## 1.5 Opbouw van het rapport

In dit onderdeel wordt de opbouw van het rapport kort toegelicht.

### *Hoofdstuk 2: Achtergrondgegevens NT2-lesgevers*

In dit hoofdstuk geven we de achtergrondgegevens van de NT2-leerkrachten weer, zoals de genoten opleiding en aantal jaren ervaring als NT2-docent.

### *Hoofdstuk 3: De klaspraktijk, meningen, contextfactoren en bekwaamheid voor de 11 bevraagde praktijken*

Dit hoofdstuk gaat in op deelonderzoeksvragen a t/m d bij hoofdvraag A. We bespreken de meningen, klaspraktijk, contextfactoren en bekwaamheid voor de 11 afzonderlijke praktijken. De resultaten worden steeds per praktijk gedetailleerd weergegeven.

### *Hoofdstuk 4: Totaalbeeld voor de klaspraktijk, meningen, contextfactoren en bekwaamheid*

Dit hoofdstuk gaat in op deelonderzoeksvraag e bij hoofdvraag A: *Wat is het totaalbeeld voor de klaspraktijk, de mate van vernieuwingsgezind denken, de contextfactoren en de mate van bekwaamheid?* Op die manier ontstaat er een globaal overzicht over de 11 bevraagde praktijken heen.

### *Hoofdstuk 5: Perceptie van de lesgevers op hun werk als NT2-docent*

Hoofdstuk 5 gaat in op de percepties van de lesgevers over hun job en beantwoordt daarmee deelonderzoeksvragen a t/m c van hoofdvraag B. Daarbij nemen we onder andere onder de loep hoe tevreden NT2-docenten over hun werk zijn en welke behoeften aan ondersteuning er leven. Er is ook nagegaan wat de perceptie van de NT2-leerkrachten op competenties zijn: welke competenties heeft een goede NT2-docent volgens hen nodig?

### *Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen*

In dit hoofdstuk krijgen de algemene tendensen op basis van de onderzoeksresultaten, aangevuld met de resultaten uit de focusgroepen, een plaats. Op die manier wordt er een synthetiserend antwoord gegeven op de twee hoofdvragen van dit onderzoek. Na de conclusies volgt er een reflectie- en discussiestuk. Tot slot worden er, op basis van de onderzoeksresultaten en vanuit een aantal uitgangspunten voor succesvolle onderwijsvernieuwing, voorstellen tot concrete beleidsaanbevelingen gegeven gericht op een kwaliteitsvolle ontwikkeling van het NT2-volwassenenonderwijs in Vlaanderen.

## HOOFDSTUK 2 Achtergrondgegevens NT2-lesgevers

### 2.1 Inleiding

Dit deel schetst het profiel van de NT2-docenten. De volgende algemene gegevens werden in de survey bevraagd:

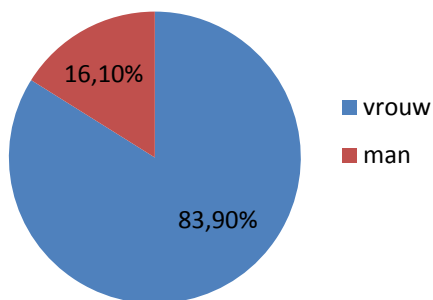
1. Geslacht
2. Geboortjaar
3. Instelling: Centrum voor Basiseducatie (CBE), Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO) of Universitair Talencentrum (UTC)
4. Werkervaring als NT2-docent
5. Werkregime (voltijds, halftijds of deeltijds)
6. Ervaring met het lesgeven aan laaggeschoolden
7. Ervaring met het lesgeven aan hogergeschoolden
8. Ervaring met het lesgeven aan analfabeten
9. Ervaring met NT2-modules (geen, 0-A1, A1-A2, A2-B1, B1-B2, B2-C1)
10. Ervaring met behoeftegericht NT2-aanbod (School en Ouders, Nederlands op de werkvloer, Nederlands op de opleidingsvloer, andere)
11. Gebruik materialen (bestaande methodes, combinatie van bestaande materialen, combinatie van bestaande materialen en zelfgemaakte materialen, zelfgemaakte lestaken)
12. Andere functies naars NT2-lesgever (geen, docent andere vakgebieden, NT2-coördinator, verantwoordelijke inhoudelijke werkgroep NT2, lid inhoudelijke werkgroep NT2)
13. Diploma
14. Pedagogisch getuigschrift of aggregaatsdiploma
15. Specifieke opleiding didactiek Nederlands voor anderstaligen

Hieronder volgt een overzicht van de statische verwerking van de data.

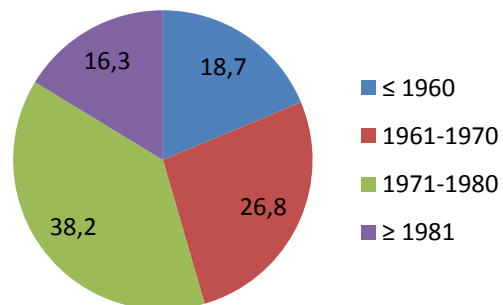
### 2.2 Algemeen profiel en opleiding van de NT2-docenten

De meerderheid van de deelgenomen NT2-docenten is vrouw (zie Figuur 6), tussen de 30 en 40 jaar oud (zie Figuur 7) en houder van een diploma Master in de letteren (zie Figuur 8).

Figuur 6 : verdeling man/vrouw

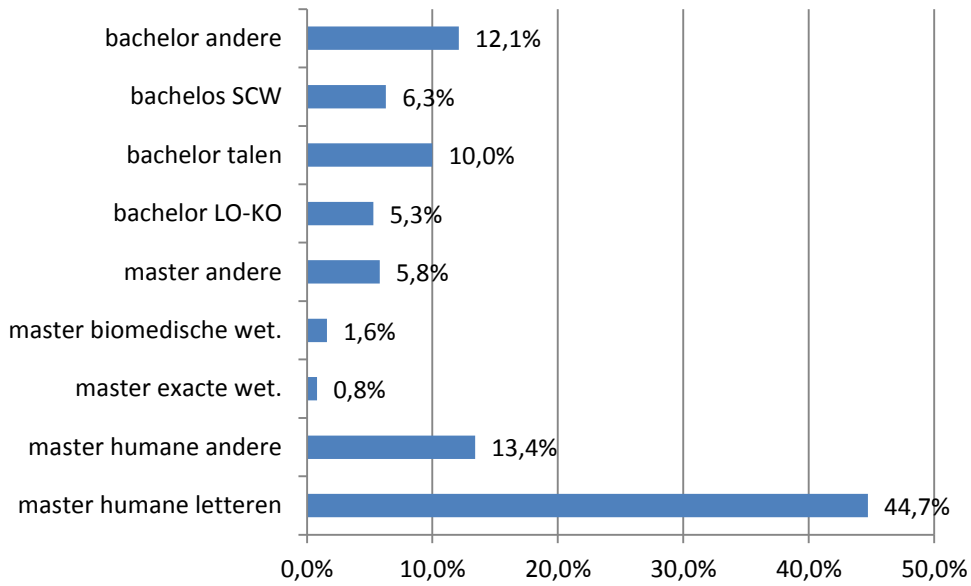


Figuur 7: leeftijd



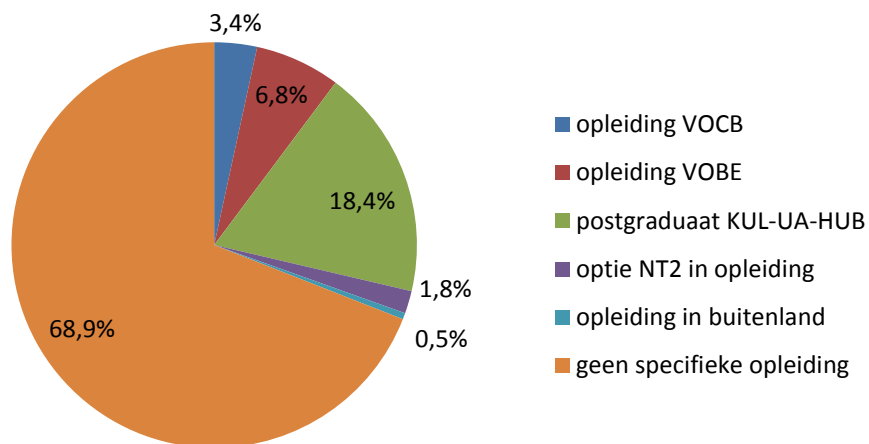


*Figuur 8 : opleidingsniveau*



90,3% van de respondenten heeft een pedagogisch diploma. 31,1% volgde een specifieke bijscholing of opleiding didactiek Nederlands voor anderstaligen (zie Figuur 9).

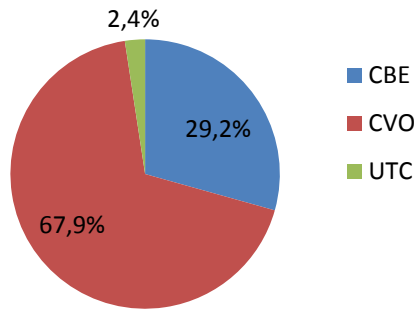
*Figuur 9: specifieke NT2-opleiding*



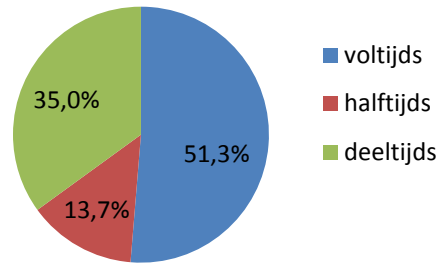
### 2.3 Verdeling van de NT2-lesgevers over de instellingen

De meerderheid van de respondenten werkt bij een CVO (zie Figuur 10). Iets meer dan de helft werkt in een voltijds regime (zie Figuur 11).

Figuur 10: verdeling over de instellingen



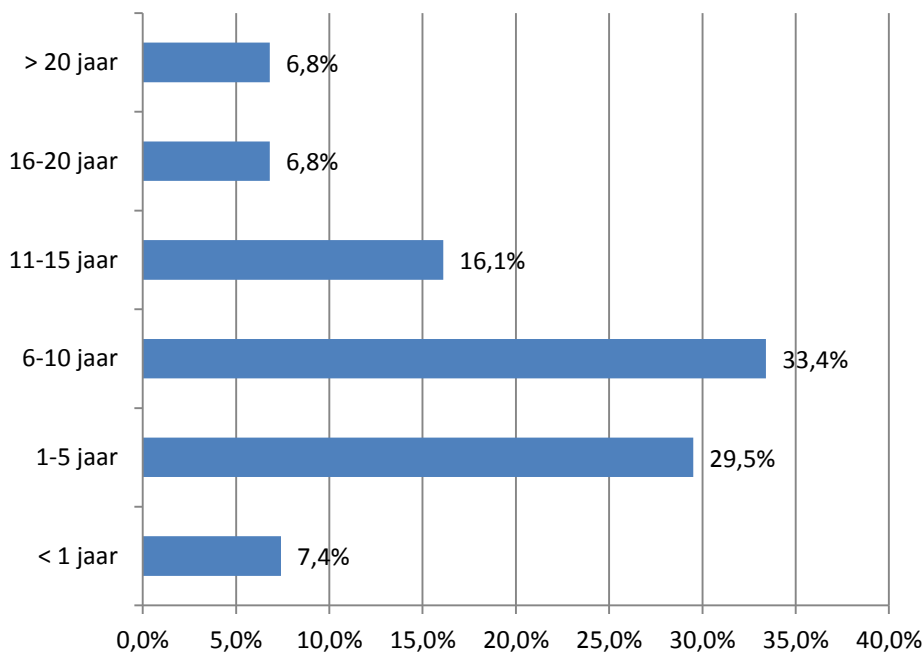
Figuur 11: werktijdregime



## 2.4 Werkervaring als NT2-docent en het uitoefenen van andere functies

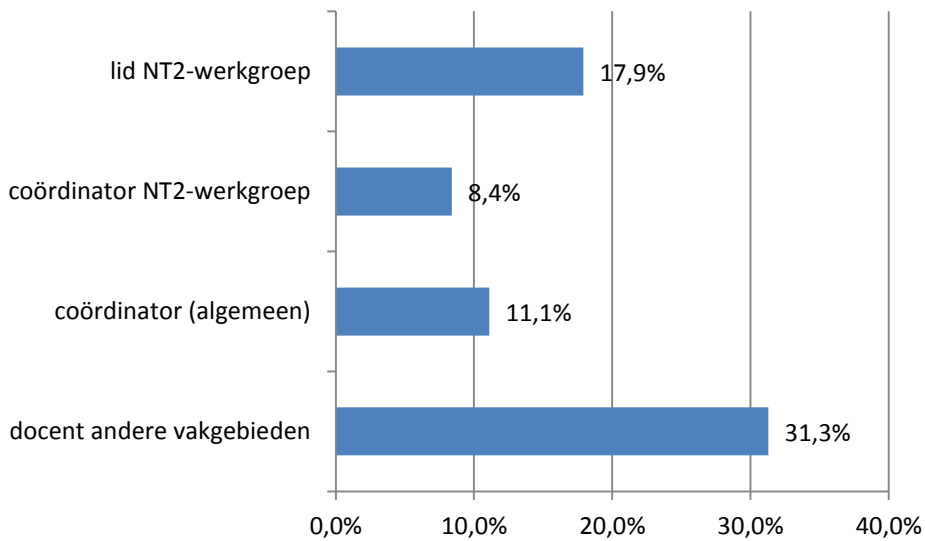
De grootste groep van de respondenten (33,6%) heeft een werkervaring als NT2-docent tussen de 6 en 10 jaar. De categorie 1-5 jaar en < 1 jaar samen bedraagt 37% (zie Figuur 12).

Figuur 12: werkervaring als NT2-docent



Bijna een derde van de respondenten (32,1%) heeft naast het lesgeven in de NT2-klas nog andere functies (zie Figuur 13). In 31,3% van de gevallen geven de NT2-docenten ook nog les in een ander vakgebied.

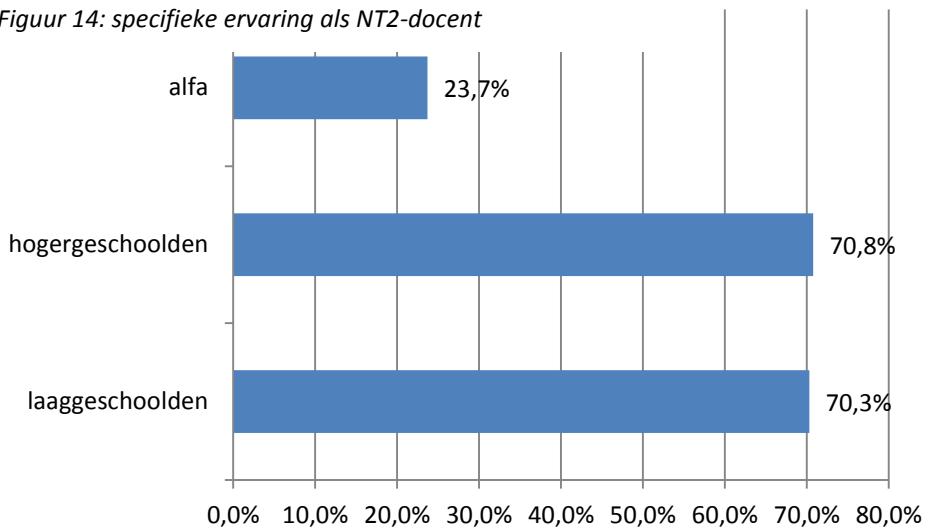
Figuur 13: uitoefening van andere functies



## 2.5 Specifieke ervaring als NT2-docent

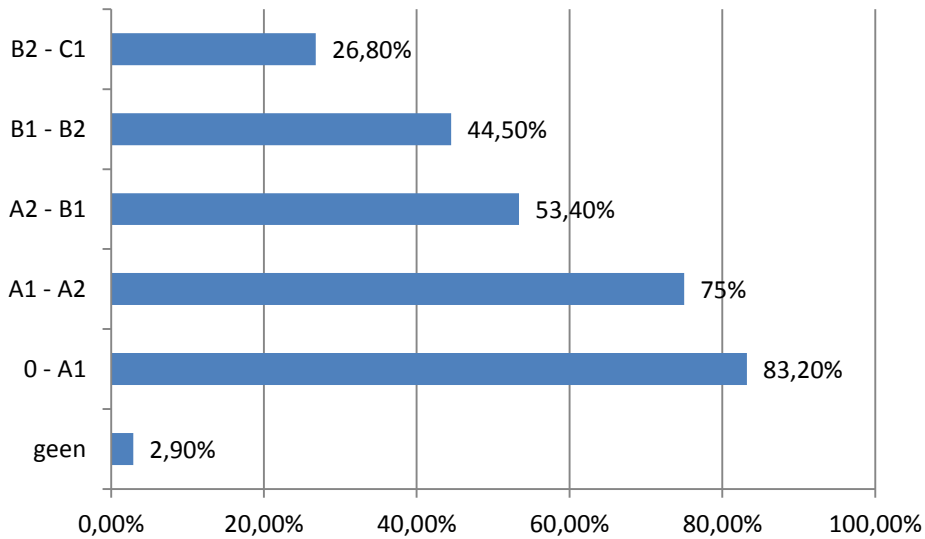
De meeste respondenten hebben ervaring met het lesgeven aan laag- en hogergeschoolde cursisten. Iets minder dan een vierde heeft ervaring met analfabete cursisten (zie Figuur 14).

Figuur 14: specifieke ervaring als NT2-docent



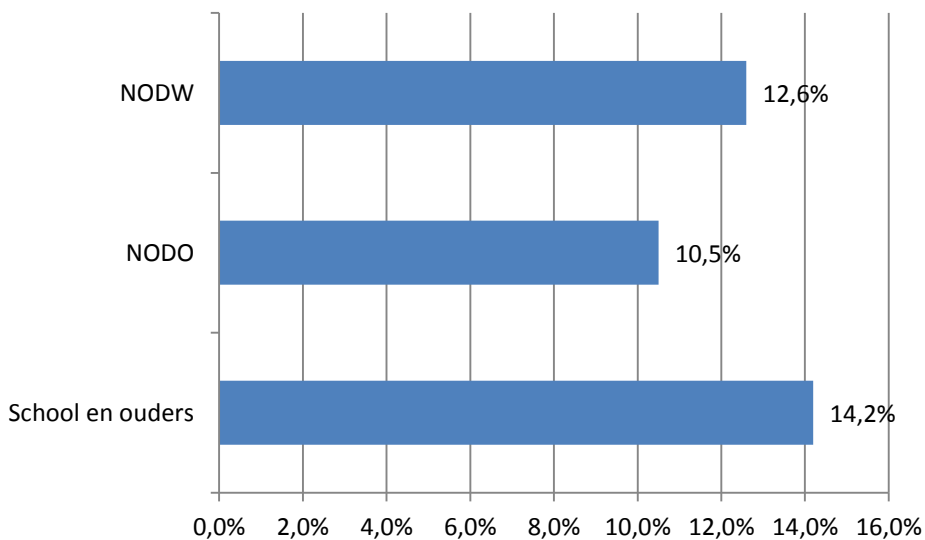
Men heeft het meeste ervaring met het lesgeven aan de niveaus breakthrough (A1) en waystage (A2). Hierbij moet men rekening houden met het feit dat basiseducatie geen niveaus aanbiedt vanaf A2-B1 (zie Figuur 15).

Figuur 15: ervaring met modules NT2



61,30% van de respondenten zegt ervaring te hebben met behoeftegericht NT2-aanbod. Men scoort echter veel lager op de rubrieken die de survey suggereert: school en ouders, Nederlands op de opleidingsvloer, Nederlands op de werkvloer (zie Figuur 16). In de categorie *andere* worden in de antwoorden (N = 62) vooral cursussen voor werkzoekenden vermeld, doorgaans ter voorbereiding van de instroom bij VDAB. Verder gaat het om lessen voor specifieke doelgroepen zoals gedetineerden, vrouwen, scholieren, extra snelle leeders, ... en mensen die werkzaam zijn (of werk zoeken) in specifieke beroepen (secretariaat, kindzorg, verkoop, ...). Een laatste meermaals voorkomende categorie is een aanbod om specifieke aspecten van taal in te oefenen: conversatie, lezen en schrijven, remediëring, ....

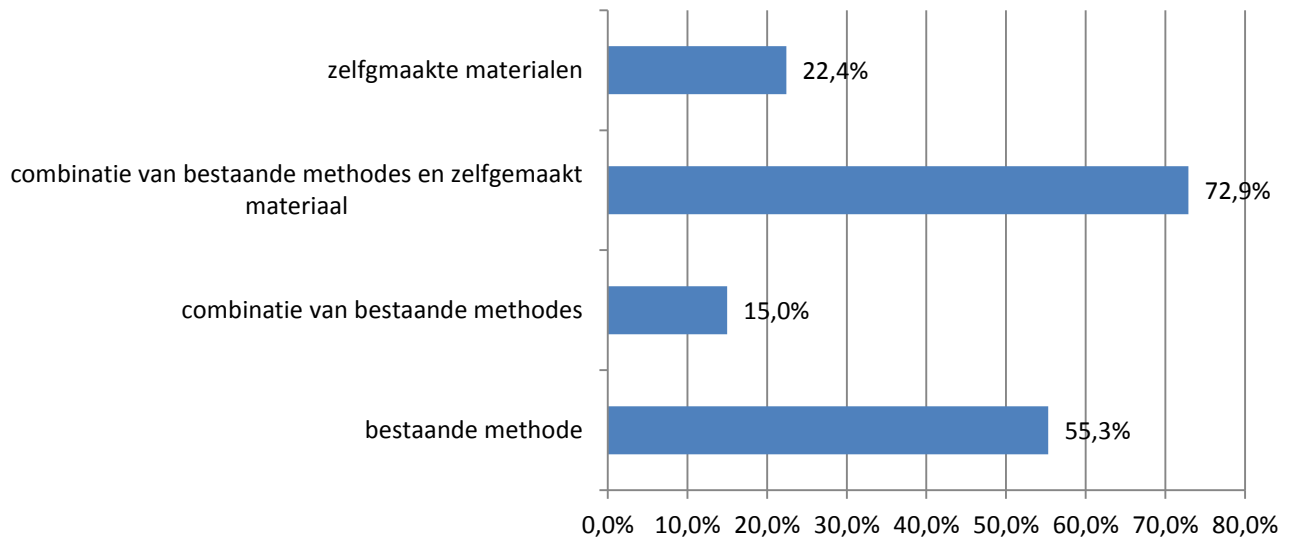
Figuur 16: ervaring met behoeftegericht NT2



## 2.6 Gebruikte materialen

De grootste groep van respondenten (72,9%) zegt te werken met een combinatie van bestaande methodes en zelfgemaakt lesmateriaal (zie Figuur 17).

*Figuur 17: gebruikte materialen*



## HOOFDSTUK 3 Een blik op 11 vernieuwende les- en evaluatiepraktijken

### 3.1 Inleiding

In dit deel wordt ingegaan op deelonderzoeksvragen a, b, c en d bij vraag A: *Hoe staan NT2-lesgevers tegenover vernieuwende les- en evaluatiepraktijken?* De deelonderzoeksvragen zijn:

- a. Wat rapporteren NT2-lesgevers over de implementatie van elke vernieuwende les- en evaluatiepraktijk in hun eigen klaspraktijk?
- b. Wat zijn de meningen van de NT2-lesgevers over elke vernieuwende les- en evaluatiepraktijk en hoe vernieuwingsgezind denken lesgevers over elke praktijk?
- c. Welke contextfactoren spelen een rol bij de verschillende praktijken en in welke mate werken de contextfactoren al dan niet bevorderend voor het uitvoeren van de praktijk?
- d. Hoe bekwaam schatten NT2-lesgevers zichzelf in met betrekking tot het uitvoeren van elke praktijk?

De hierboven vermelde deelonderzoeksvragen worden toegespitst op de volgende 11 vernieuwende les- en evaluatiepraktijken:

1. Peilen naar de NT2-behoefte van de cursisten;
2. Lessen afstemmen op de NT2-behoefte van de cursisten;
3. De cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt in de les;
4. Lesactiviteiten aanbieden die vertrekken van realistische taken;
5. Lesactiviteiten aanbieden die interactie tussen de cursisten stimuleren;
6. Activiteiten voorzien die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken;
7. Differentiatiemogelijkheden voorzien bij de lesactiviteiten;
8. Gebruik maken van nieuwe media in de klas;
9. De cursisten evalueren door hen realistische taken te laten gebruiken;
10. Naast toetsen gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie;
11. Mijn lespraktijk bijsturen naar aanleiding van evaluatiegegevens.

### 3.2 Opbouw hoofdstukken

In wat volgt worden de resultaten voor elke vernieuwende praktijk afzonderlijk beschreven. Vervolgens wordt aangegeven hoeveel respondenten de enquête hebben ingevuld voor de desbetreffende praktijk en hoeveel respondenten een antwoord noteerden bij de verschillende open vragen. Vervolgens worden per praktijk de volgende gegevens beschreven:

- in welke mate NT2-lesgevers de vernieuwende praktijk (zeggen) uit te voeren (vraag a);
- wat NT2-lesgevers denken over de vernieuwende praktijk (vraag b);
- welke contextfactoren een rol spelen in relatie tot de vernieuwende praktijk en in welke mate de contextfactoren al dan niet bevorderend werken voor het uitvoeren van de praktijk (vraag c);

- hoe bekwaam de respondenten zich voelen in het uitvoeren van de praktijk (vraag d).

Bij elke vernieuwende praktijk is er ook een samenvatting te lezen van de antwoorden die gegeven werden op de open vragen. Elke beschrijving van een praktijk wordt afgesloten door een conclusie. Het hoofdstuk eindigt met een overkoepelende slotconclusie.

### 3.3 Statistische verwerking van de gegevens

De gegevens werden per praktijk verwerkt. Er werden frequentietabellen gemaakt van de gegevens over:

- de toepassing van de vernieuwende praktijk in de klaspraktijk (vraag a);
- de meningen over de vernieuwende praktijk (vraag b);
- de rol van de contextfactoren (vraag c);
- de bekwaamheid om de vernieuwende praktijk uit te voeren (vraag d).

Om op kwantitatieve wijze in te schatten in welke mate de respondenten voor elke praktijk vernieuwingsgezind denken (vraag c) werden er somscores berekend. De somscore is bij elke praktijk gebaseerd op de som van 5 relevante items binnen de categorie *meningen over de vernieuwende praktijk*. Deelnemers kregen dus een score variërend van 0 tot 5 waarbij een score 5 aangeeft dat de respondent zeer vernieuwingsgezind denkt over de desbetreffende praktijk.

Het toekennen van scores verliep als volgt:

- De lesgever kreeg een score 1 als hij:
  - een mening heeft aangeduid die een stimulans kan vormen voor het uitvoeren van de praktijk (bijvoorbeeld bij praktijk 2: *Ik geloof dat de cursisten gemotiveerder zijn als je rekening houdt met hun NT2-behoefden.*);
  - een mening die geen stimulans vormt voor het uitvoeren van de praktijk niet heeft aangeduid (bijvoorbeeld bij praktijk 2: *Ik vind dit niet relevant; in het vaste programma komen alle nodige contexten aan bod.*).
- De lesgever kreeg een score 0 als hij:
  - een mening die een stimulans vormt voor het uitvoeren van de praktijk niet heeft aangeduid (bijvoorbeeld bij praktijk 2: *Ik geloof dat de cursisten gemotiveerder zijn als je rekening houdt met hun NT2-behoefden.*);
  - een mening die geen stimulans vormt voor het uitvoeren van de praktijk wel heeft aangeduid (bijvoorbeeld bij praktijk 2: *Ik vind dit niet relevant; in het vaste programma komen alle nodige contexten aan bod.*).

De onderzoekers bepaalden in samenspraak welke meningen al dan niet een stimulans vormden voor het uitvoeren van de praktijk.

In het rapport zijn er voor de mate van vernieuwingsgezind denken (vraag b) grafieken opgenomen waaruit af te lezen is hoeveel respondenten respectievelijk een score 0, score 1, score 2, score 3, score 4 of score 5 behaalden. Als het aantal respondenten dat een score 4 of 5 behaalt hoger is dan 50% dan besluiten we daaruit dat er vernieuwingsgezind gedacht wordt over de praktijk. Hoe vernieuwingsgezind er gedacht wordt over een praktijk hangt af van het exacte aantal lesgevers dat een score 4 of 5 haalt.

Om op kwantitatieve wijze in te schatten in welke mate de contextfactoren al dan niet bevorderend werken voor een praktijk (vraag c) werden er ook somscores berekend. De somscore is bij elke praktijk gebaseerd op het totaal aantal contextfactoren dat bevraagd is en varieert dus (bij sommige praktijken zijn er meer contextfactoren bevraagd dan bij andere). Deelnemers kregen bij elke praktijk een score. Hoe hoger de score, hoe sterker de contextfactoren volgens de respondent bevorderend werken voor het uitvoeren van de praktijk.

Het toekennen van scores verliep als volgt:

- De lesgever kreeg een score 1 als hij:
  - een contextfactor die een stimulans kan vormen voor het uitvoeren van de praktijk heeft aangeduid (bijvoorbeeld bij praktijk 2: *Het is een gangbare praktijk in ons centrum.*);
  - een contextfactor die geen stimulans vormt voor het uitvoeren van de praktijk niet heeft aangeduid (bijvoorbeeld bij praktijk 2: *Het programma laat hier weinig ruimte voor. De leerlijn ligt vast.*).
- De lesgever kreeg een score 0 als hij:
  - een contextfactor die een stimulans vormt voor het uitvoeren van de praktijk niet heeft aangeduid (bijvoorbeeld bij praktijk 1: *Het is een gangbare praktijk in ons centrum.*);
  - een contextfactor die geen stimulans vormt voor het uitvoeren van de praktijk wel heeft aangeduid (bijvoorbeeld bij praktijk 2: *Het programma laat hier weinig ruimte voor. De leerlijn ligt vast.*).

De onderzoekers bepaalden in samenspraak welke contextfactoren al dan niet een stimulans vormden voor het uitvoeren van de praktijk.

In het rapport zijn er voor de mate waarin contextfactoren al dan niet bevorderend werken (vraag c) grafieken opgenomen waaruit af te lezen is hoeveel respondenten respectievelijk de laagste score, de hoogste score en de tussenliggende scores behaalden.

Als bij een maximum te behalen score van 5, 6 of 7 meer dan 50% van de lesgevers de twee hoogst te behalen scores behaalde (score 4 of 5), dan besluiten we daaruit dat de contextfactoren bevorderend werken. In welke mate de contextfactoren bevorderend werken, hangt af van de exacte percentages. Bij een maximumscore van 10 is er gekeken naar het aantal lesgevers dat de vier hoogst te behalen scores behaalde, namelijk de scores 7, 8, 9 of 10. Als dit aantal lesgevers hoger was dan 50% is er besloten dat de contextfactoren ondersteunend werken.



### 3.4 Analyse van de antwoorden bij de open vragen

Bij elke praktijk werden de antwoorden bij de open vragen geanalyseerd. In de open antwoorden werd gezocht naar illustraties en nuancering van de vastgestelde tendensen.

Bij elke praktijk werden de antwoorden op de volgende vragen geanalyseerd:

- de open vraag bij het onderdeel 'meningen' waarbij lesgevers de kans kregen om hun eigen mening te formuleren;
- de vraag waar lesgevers de kans kregen om bedenkingen te noteren die opdoken bij het invullen van de bevraging over de contextfactoren;
- de vraag waar lesgevers de kans kregen om aan te geven waaraan ze nog nood hadden of wat ze nog kwijt wouden in verband met de bevroegde praktijk.

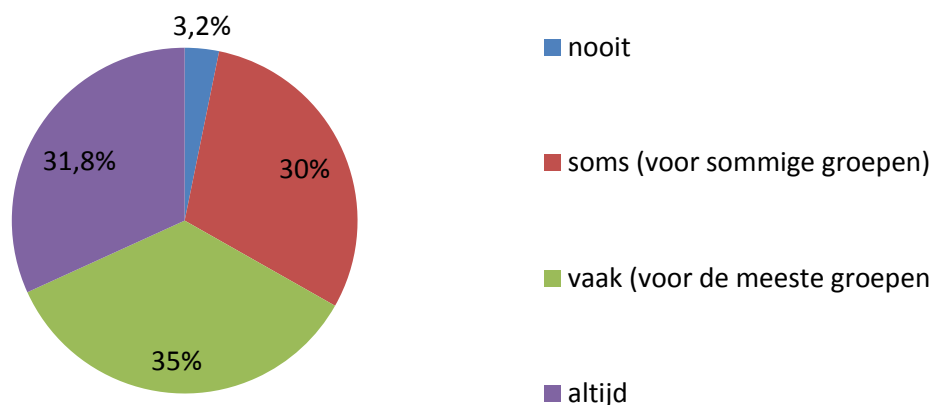
### 3.5 Praktijk 1: Peilen naar de NT2-behoefte van de cursisten

Aan de lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. Alle lesgevers (N=380) gaven hun mening over de praktijk. 12% van de lesgevers (N=56) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 28% van de lesgevers (N=128) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.5.1 Klaspraktijk: peilen lesgevers naar de NT2-behoefte van de cursisten?

Een positief beeld valt op: 66,8% van de lesgevers zegt vaak of altijd te peilen naar de NT2-behoefte. De overige 33,2% van de lesgevers zegt dit soms of nooit te doen.

*Figuur 18: In welke mate peilen lesgevers naar de NT2-behoefte van cursisten?*



#### 3.5.2 Meninge

*Wat denken NT2-lesgevers over het peilen naar de NT2-behoefte van cursisten?*

Het valt op dat lesgevers de informatie die ze krijgen door te peilen naar de NT2-behoefte van cursisten belangrijk vinden (71,8%). Slechts 3,9% van de lesgevers duidt aan dat de informatie die ze krijgen door te peilen naar de NT2-behoefte van de cursist niet relevant is.

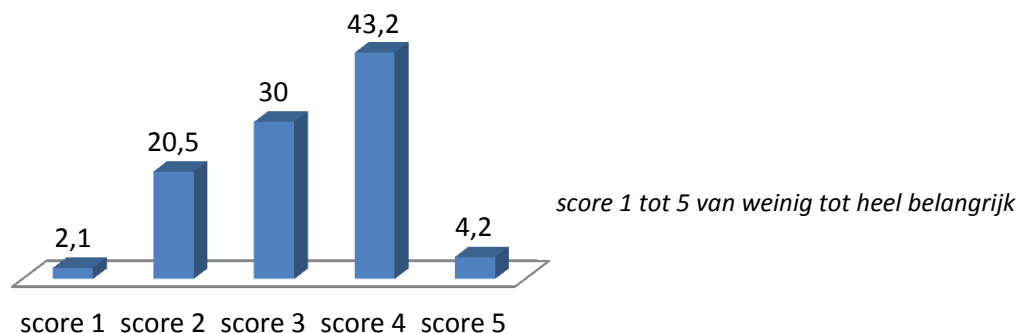
27,9% van de lesgevers geeft aan extra activiteiten te doen om te peilen naar de behoeften van de cursisten. 16,8% van de lesgevers vindt dan weer dat ze hiervoor geen extra activiteiten moet voorzien. 52,1% van de lesgevers geeft bovendien ook aan dat het peilen naar de NT2-behoefte van de cursist niet tot hun taak behoort.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoefte?*

Zoals eerder beschreven (zie 3.3) werden er per respondent somscores berekend voor de mate waarin hij vernieuwingsgezind denkt. De somscore werd berekend op basis van de antwoorden op 5 stellingen over deze praktijk.

Ongeveer de helft van de lesgevers (47,4%) denkt erg vernieuwingsgezind over dit aspect van de NT2-praktijk (score 4 en 5 voor de somscores, zie 3.3). Opvallend is dat betrekkelijk weinig lesgevers (4,2%) een score 5 halen.

Figuur 19: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoeften?



#### Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen

De meningen die in de antwoorden op de open vragen aan bod komen, bevestigen grotendeels de bovenstaande tendensen (zie 3.5.3.1). Heel wat antwoorden onderschrijven het belang van de praktijk.

- *Ik vind het belangrijk dat je je cursisten leert kennen.*
- *Je weet beter welke behoeften er zijn en waar je hen het meest mee kan motiveren.*
- *De cursisten praten er graag over. Het is een dankbaar thema bij de kennismakingsles, maar ook tijdens de gewone lessen praten ze er vaak zelf over.*

Daarnaast waarschuwen sommige lesgevers voor een te enge interpretatie van de rolkeuze die cursisten aangeven:

- *De rollen zijn wel belangrijk, maar niet alles bepalend. Als ouder heeft men eventueel de capaciteit om een opleiding te volgen, enz.*
- *Ik vind deze informatie wel belangrijk, maar er mag geen fixatie op die rollen ontstaan.*

Verder twijfelen sommige lesgevers eraan of (laaggeschoolde) beginnende cursisten hun leerbehoeften wel zelf kennen of kunnen formuleren.

- *De gekregen informatie is vaak niet relevant: cursisten (zeker van CBE) kunnen weinig antwoorden geven, buiten algemeenheden: ik wil beter schrijven, spreken, ...*
- *Bij beginnersgroepen is de communicatie vaak nog te moeilijk om dit te doen.*

Tot slot noteren we de mening dat een algemene basis de beste garantie is voor het voldoende aan bod komen van verschillende contexten. Peilen naar behoeften vindt men dan minder relevant in de lagere niveaus.

- *Ik vind die informatie enkel belangrijk vanaf B1-niveau. Op A1- en A2 is eerst een algemeen taalbad noodzakelijk.*

### 3.5.3 Contextfactoren

#### *Welke contextfactoren spelen een rol bij het peilen naar de NT2-behoeften van cursisten?*

Ongeveer de helft van de lesgevers (51,5%) beschikt over voldoende tijd om te peilen naar de NT2-behoeften van de cursisten. Het programma laat volgens 58% van de lesgevers wel de ruimte om dit te doen.

De centrumpraktijk werkt niet overtuigend bevorderend voor het uitvoeren van deze praktijk: 47,4% van de lesgevers wisselt ervaringen uit over de praktijk en 44,4% van de lesgevers geeft aan dat de praktijk een gangbare praktijk is.

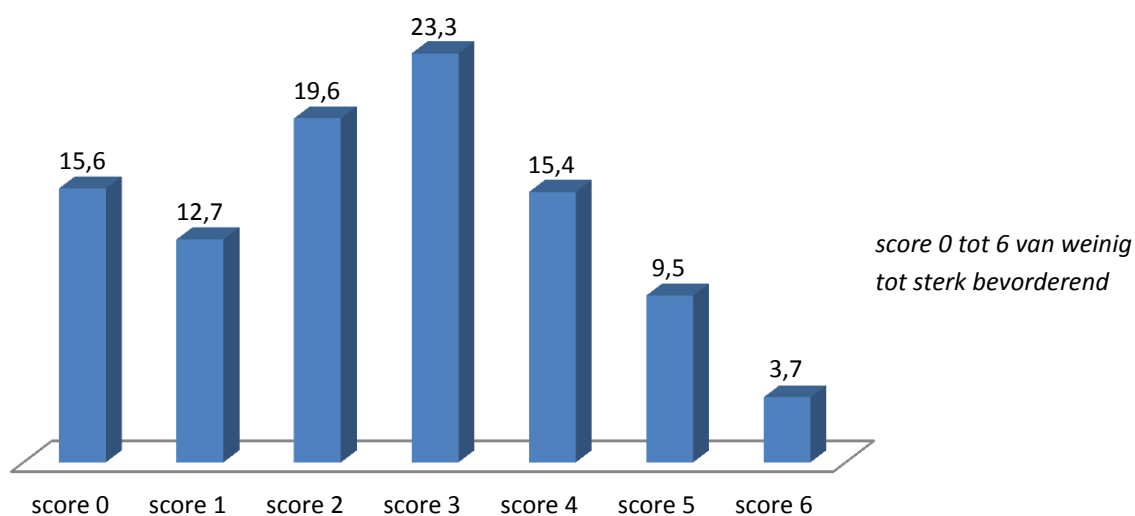
De meerderheid van de lesgevers (67,5%) is het niet eens met de stelling dat de cursisten verwachten dat een lesgever peilt naar hun leerbehoeften. De grote meerderheid van de lesgevers (79,1%) geeft bovendien aan niet te beschikken over een instrument om te peilen naar behoeften.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het peilen naar de NT2-behoeften van de cursisten?*

Zoals eerder vermeld (zie 3.3) werden er per respondent somscores berekend voor de mate waarin de contextfactoren al dan niet een ondersteunende rol spelen. De somscore werd berekend op basis van de antwoorden op de vragen over de rol van de contextfactoren bij deze praktijk.

We zien dat de contextfactoren niet ondersteunend werken voor wat betreft het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 20). 49,9% van de deelnemers haalt een score 0, 1 of 2. Slechts 12,2% van de lesgevers haalt een somscore 5 of 6.

*Figuur 20: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het peilen naar de NT2-behoeften van de cursisten?*



*Aanvullingen van de lesgevers bij contextfactoren*

Zoals hierboven vermeld, vindt een kleine meerderheid (51,5%) van de lesgevers dat ze over voldoende tijd en ruimte beschikken. De bezwaren in dit verband worden in de antwoorden op de open vraag geïllustreerd:

- *Het programma laat niet genoeg ruimte, maar ik vind dit belangrijk dus 'pak' ik tijd en laat dan iets anders vallen.*
- *Er is absoluut geen tijd voor in de bestaande modules. Je moet je cursus op tijd rond krijgen, en nog wat extra oefeningen maken, dat is al meer dan genoeg.*

20,9% van de lesgevers geeft aan dat ze over een instrument beschikken om te peilen naar NT2-behoeften bij cursisten. Sommige lesgevers nuanceren dit door te stellen dat ze een dergelijk instrument eigenlijk ook niet echt nodig vinden:

- *Je komt toch heel snel te weten waarom je cursisten Nederlands volgen. Je spreekt ermee in de klas, in de pauze, voor en na de les. Je luistert naar hen en heel snel kom je dat te weten. Ze zeggen het ook.*
- *(...) Ik doe dit eigenlijk meer tussendoor en leid het af uit gesprekken, etc. Ik doe dit niet op een welbepaalde, doordachte manier...*

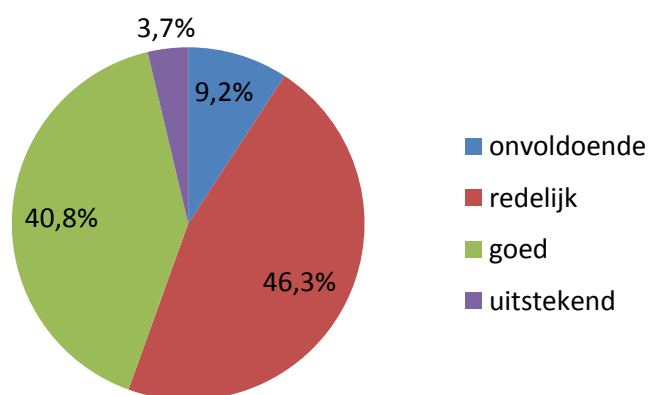
Een bezwarende contextfactor die we in heel wat antwoorden terugvinden, ligt in de aard van de groepen zelf: ze zijn te groot of te heterogeen om deze praktijk tot een goed einde te brengen. Of nog: in beginnersgroepen of bij laaggeschoolden is deze praktijk te moeilijk (zie ook 3.5.3.3).

- *Het is soms moeilijk om aan alle behoeften te voldoen omdat de groep heel heterogeen is en er niet veel tijd is buiten de cursus.*
- *Grootste struikelblok zijn cursisten zelf. Ze hebben een heel algemene leervraag, die pas gaandeweg specifieker wordt.*
- *Wij werken met laaggeschoolde volwassenen en bieden alleen richtgraad 1 aan. vaak spreken de cursisten in deze modules nog onvoldoende Nederlands om op een relevante manier dergelijke peilingen uit te voeren.*

### 3.5.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het peilen naar de NT2-behoeften van cursisten?

44,5% van de lesgevers vindt dat zijn bekwaamheid met betrekking tot deze praktijk goed tot uitstekend is. De overige 55,5% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid redelijk tot onvoldoende.

*Figuur 21: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het peilen naar de NT2-behoeften van cursisten?*



### 3.5.5 Conclusie bij praktijk 1

De meeste leerkrachten zeggen vaak of altijd te peilen naar NT2-behoeften bij hun cursisten en vinden de informatie die ze daardoor krijgen ook belangrijk. Andere opvattingen in dit verband scoren iets minder hoog (vb. ik vind het noodzakelijk hiervoor extra activiteiten te doen). Vandaar dat uiteindelijk minder dan de helft van de lesgevers hoog scoort op de totaalscore voor vernieuwingsgezinde meningen bij deze praktijk. De contextfactoren werken niet ondersteunend. De cijfergegevens en de antwoorden op de open vragen laten vermoeden dat de lesgevers het wel belangrijk vinden de behoeften van cursisten te leren kennen, maar ervan uitgaan dat dit niet op een expliciete manier hoeft te gebeuren. Iets minder dan de helft van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid in dit verband goed tot uitstekend.

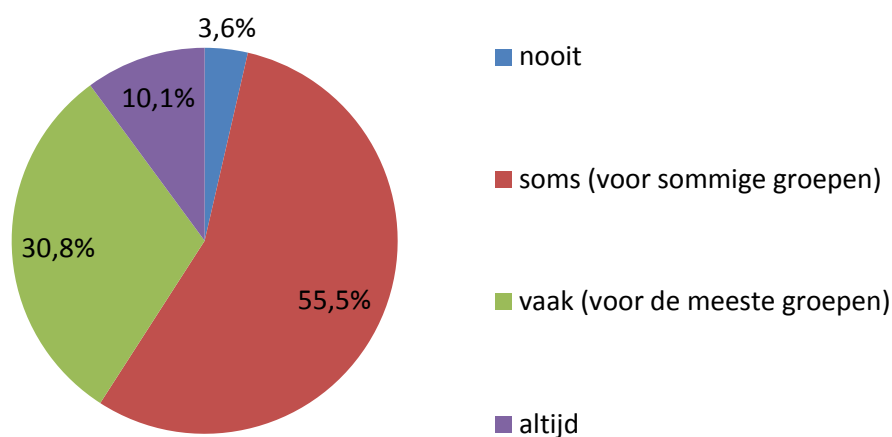
### 3.6 Praktijk 2: Lessen afstemmen op de NT2-behoefte van de cursisten

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 94% van de lesgevers (N=357) gaven hun mening over de praktijk. 10% van de lesgevers (N=45) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 20% van de lesgevers (N=95) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.6.1 Klaspraktijk: Stemmen lesgevers lessen af op de NT2-behoefte van de cursisten?

40,9% van de lesgevers zegt vaak of altijd de lessen af te stemmen op de NT2-behoefte van de cursisten. De overige 59,1% van de lesgevers zegt dit soms tot nooit te doen. Bij praktijk 1 gaf nog 66,8% van de lesgevers aan vaak of altijd te peilen naar de NT2-behoefte van de cursisten. Er zijn dus veel minder lesgevers die aangeven hun lessen ook daadwerkelijk af te stemmen op de behoeften van hun cursisten.

*Figuur 22: In welke mate stemmen lesgevers lessen af op de NT2-behoefte van de cursisten?*



#### 3.6.2 Meninge

*Wat denken NT2-lesgevers over het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?*  
 Veel lesgevers (82,4%) geven aan dat ze het belangrijk vinden om ermee rekening te houden dat de context van sommige activiteiten meer of minder relevant is voor cursisten. Dit komt overeen met de 71,8% van de lesgevers die bij praktijk 1 aangeeft de informatie die ze krijgen door te peilen naar de NT2-behoefte van cursisten belangrijk te vinden.

67,2% van de lesgevers is akkoord met de stelling dat cursisten gemotiveerder zijn als de lessen worden afgestemd op hun behoeften en slechts 2,8% van de lesgevers vindt niet dat het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte het leerproces van de cursist positief beïnvloedt.

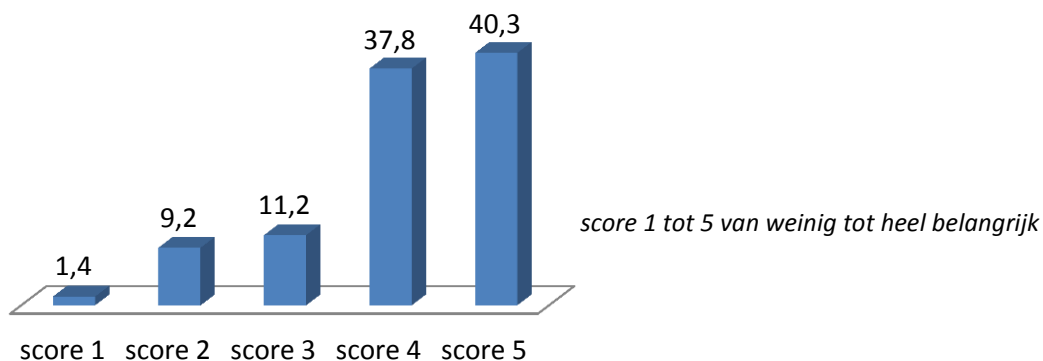
Slechts 6,2% van de lesgevers vindt het afstemmen van de lessen op specifieke behoeften niet nodig omdat in het vaste programma alle nodige contexten aan bod komen. 34,2% van de lesgevers duidt

aan dat het in heterogene groepen niet mogelijk is om met de behoeften van alle cursisten rekening te houden.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het afstemmen van de lessen op de NT2-behoeften van de cursisten?*

Er valt een positief beeld op: 78,1% van de lesgevers denkt erg vernieuwingsgezind over dit aspect van de NT2-praktijk (score 4 of 5 voor de weging). Het gaat dus om beduidend meer lesgevers dan bij praktijk 1: daar dacht 47,4% van de lesgevers erg vernieuwingsgezind over het peilen naar de NT2-behoeften van cursisten. We zien voor deze praktijk een spanning tussen vernieuwingsgezind denken en de eigenlijke klaspraktijk. Zoals Figuur 22 laat zien stemmen slechts 40,9% van de lesgevers hun klaspraktijk vaak of altijd af op de behoeften van de cursisten, ook al denkt dus 78,1% van de lesgevers erg vernieuwingsgezind over de praktijk.

*Figuur 23: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het afstemmen van de lessen op de NT2-behoeften van de cursisten?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen*

In de antwoorden op de open vraag vinden we illustraties terug van meningen die het belang van de praktijk onderschrijven:

- *De cursisten pikken gemakkelijker iets op als het in een context is die ze herkennen.*
- *Ik ben ervan overtuigd dat dit de motivatie kan verhogen.*
- *Aansluiten bij de leefwereld van de cursisten is zo belangrijk! Leren luisteren naar hen zodat ze voelen dat je met hen een eind op weg wil gaan.*

Andere lesgevers maken hier echter een kanttekening bij. Ze geven aan dat inspelen op behoeften pas relevant (en werkbaar) is op een hoger niveau:

- *Op A1-A2 niveau is dit nog niet aan de orde. Op A1-niveau vind ik het zelfs belachelijk. Eerst een taalbad en werken aan spreekdurf: dat is tijd winnen voor later.*
- *Voor echte beginners valt er nog niet veel te differentiëren op basis van behoeften.*
- *Dit is het meest haalbaar in hogere niveaus (C1).*

Verder vinden we illustraties terug bij de stelling dat het in heterogene groepen niet mogelijk is om met ieders behoeften rekening te houden (34,2%)

- *Het is vaak moeilijk vanwege de heterogene groepen, maar ik vind het wel belangrijk om er zoveel mogelijk naar te streven.*
- *Niet altijd haalbaar omwille van een te grote, heterogene groep.*

### 3.6.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol in het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?*

Heel wat lesgevers (68,3%) zeggen niet over de nodige tijd te beschikken om activiteiten voor te bereiden die inspelen op de NT2-behoefte van cursisten. Iets minder dan de helft (46,3%) van de lesgevers geeft aan dat de ruimte in het programma om lessen af te stemmen op de behoeften van de cursisten beperkt is. Eén derde van de lesgevers heeft ervaring met maatwerkhoeken (33,4%).

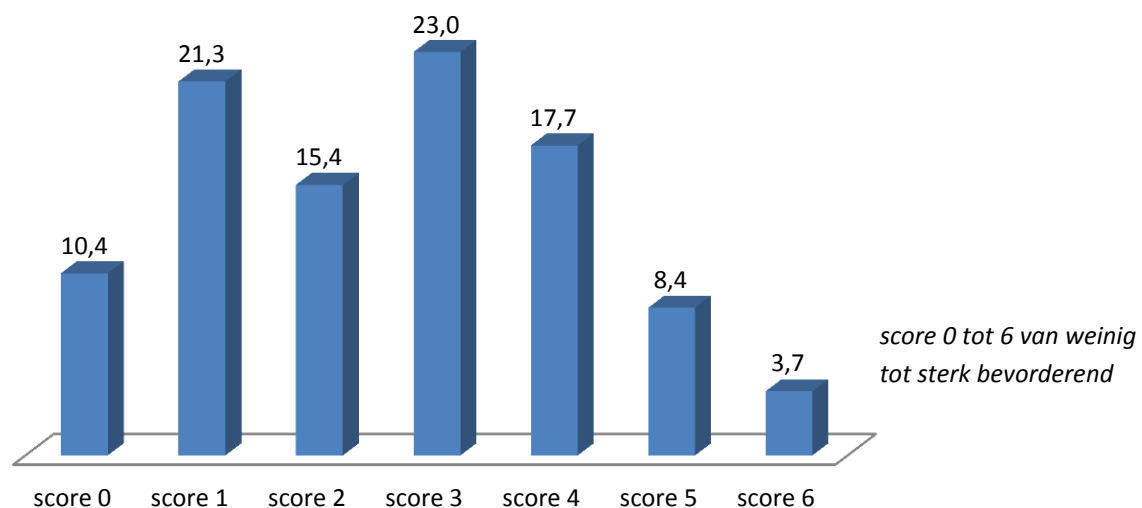
We zien ook dat het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten bij minder dan de helft van de lesgevers (41,6%) een gangbare praktijk is in het centrum. Het uitwisselen van ervaringen over deze praktijk gebeurt volgens 53,4% van de lesgevers.

Verder geeft minder dan de helft van de lesgevers (42,4%) aan dat cursisten verwachten dat lessen afgestemd worden op hun NT2-behoefte.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?*

Op basis van de antwoorden op de vragen over de rol van de contextfactoren bij deze praktijk werden er somscores berekend. Uit deze somscores blijkt dat de contextfactoren niet ondersteunend werken voor het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 24). Slechts 12,1% van de lesgevers haalt een somscore 4 of 5.

*Figuur 24: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?*



*Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

De groep lesgevers die aangeven dat er te weinig tijd is om activiteiten voor te bereiden die inspelen op NT2-behoefte (68,3%), illustreren dit als volgt:



- *Tijd is vaak een probleem: ik geef supersnel 24 uur les aan 1 groep en vanaf 1.2 vraagt de noodzakelijke differentiëring veel voorbereidingswerk en dat lukt niet altijd. Ik werk echt wel meer dan 40 uur per week!*
- *Behoeftegericht werken vraagt een enorme tijdsinvestering. Dit zou met het hele team moeten aangepakt worden, maar dit gebeurt niet. Er is bovendien heel weinig lesmateriaal te vinden dat voor CBE-cursisten geschikt is. Je moet nagenoeg alles zelf maken. Dat is meestal niet haalbaar.*

Over de stelling dat de leerlijn vastligt en er geen ruimte is in het programma zijn de meningen verdeeld:

- *Als educatieve heb je binnen ons centrum wel het recht om te beslissen om bepaalde activiteiten te laten wegvallen indien ze niet relevant zijn voor de cursisten van je groep (...)*
- *Er kan ruimte gemaakt worden. De leerlijn ligt vast, maar we hebben de ruimte om accenten te leggen, afgesteld op de groepen.*
- *Moduletijd is veel te beperkt bij alfa.*
- *Het zou fijn zijn om nog meer tijd te kunnen besteden aan maatwerkhoeken, maar het is niet simpel omdat je lessen al goed gevuld zijn met het gewone programma.*
- *Ik volg het handboek, maar hierin komen toch ook veel thema's aan bod waarin de cursisten een rol kunnen opnemen in de maatschappij? (...)*

42,4% van de respondenten merkt op dat cursisten dit soort activiteiten niet verwachten. Opvallend in de antwoorden op de open vragen zijn de vele opmerkingen over de verwachtingen van cursisten:

- *Onze cursisten hebben weinig of geen zicht op hun functioneren in onze maatschappij.*
- *Laaggeschoolden zijn het niet gewoon dat er naar hun mening gevraagd wordt. Ze zullen ook zeer weinig protesteren als ze eens een minder goede les krijgen. (...) Ze hebben ook vaak heel weinig verwachtingen.*
- *Ze verwachten het nu niet echt omdat ze het niet gewoon zijn, maar ik denk wel dat ze er het voordeel van zouden zien als we het wel doen.*

Het concept 'Maatwerkhoeken' is door een derde van de lesgevers al eens uitprobeerd en spreekt vele lesgevers aan, zo blijkt uit de reacties op de open vragen. Toch leven hier ook vragen als:

- *(...) Ik vrees dat het werken met maatwerkgroepen in de praktijk héél veel werk met zich meebrengt en een onhaalbare klus wordt, vooral omwille van de grote klasgroepen.*
- *(...) Vaak zijn cursisten niet zelfstandig genoeg om de oefeningen uit de 'doos op rollen' alleen te maken en is er veel ondersteuning nodig.*
- *(Maatwerkhoeken hebben) een rolbevestigende component, waar ik het zeer moeilijk mee heb: iedereen moet een rekening kunnen nalezen, weten hoe een huurcontract eruit ziet (...)*
- *Er zijn ook andere factoren die meespelen. Indien men over ideale lesruimtes beschikt met veel ruimte, ... kan men veel verwezenlijken. Maatwerk wordt moeilijk wanneer men slechts over een kleine, volzette klasruimte beschikt.*

Tot slot merken we hier en daar in de antwoorden op de open vragen onzekerheid op over de visie van het centrum ten aanzien van deze praktijk:

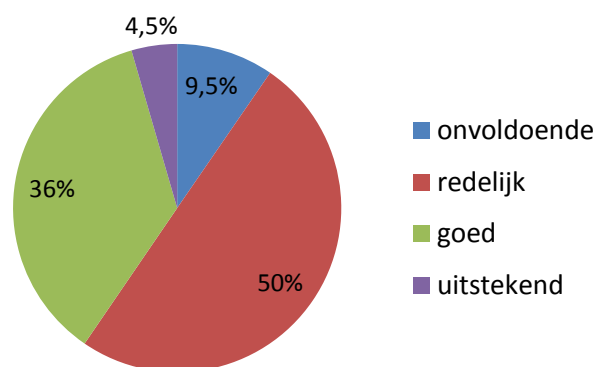
- *Ik weet eigenlijk niet of dit de gangbare praktijk is in ons centrum. Ik weet dat een aantal collega's dit wel doen, maar anderen doen dit niet of minder.*

- *Ik weet niet voldoende of het programma hiervoor ruimte laat (...). Ik weet niet voldoende wat de visie hierover is van het CVO waar ik werk.*

### 3.6.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?

40,5% van de lesgevers vindt dat zijn bekwaamheid met betrekking tot deze praktijk goed tot uitstekend is. De overige 59,5% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid redelijk tot onvoldoende. Deze cijfers komen grosso modo overeen met de inschatting van de bekwaamheid voor praktijk 1 (Peilen naar de NT2-behoefte van de cursisten).

*Figuur 25: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?*



### 3.6.5 Conclusie bij praktijk 2

Minder dan de helft van de lesgevers zegt vaak of altijd zijn lessen af te stemmen op de NT2-behoefte van de cursisten. Nochtans denken drie vierde van de respondenten erg vernieuwingsgezind over deze praktijk. Een meerderheid geeft aan dat het belangrijk is om ermee rekening te houden dat de context van sommige activiteiten meer of minder relevant is voor cursisten. De contextfactoren werken echter niet bevorderend: er is te weinig tijd, te weinig ruimte in het programma, te weinig overleg in het centrum, enz. om deze praktijk echt tot leven te brengen. Er leeft op dit vlak ook onzekerheid over wat kan en niet kan, over wat mogelijk en wenselijk is. Op vlak van bekwaamheid tenslotte schat minder dan de helft van de lesgevers zijn bekwaamheid als goed tot uitstekend in.

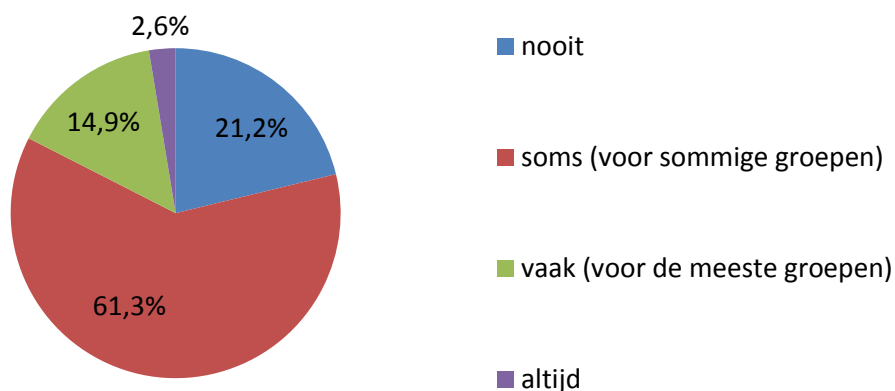
### 3.7 Praktijk 3: De cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt in de les

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 92% van de lesgevers (N=349) gaven hun mening over de praktijk. 16% van de lesgevers (N=75) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 20% van de lesgevers (N=95) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.7.1 Klaspraktijk: Geven lesgevers hun cursisten inspraak in wat er aan bod komt in de les?

De cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt in de lessen is geen sterk verspreide praktijk. Slechts 17,8% van de lesgevers zegt de cursisten vaak of altijd inspraak te geven. 82,5% van de lesgevers doet dit dus soms of nooit.

Figuur 26: In welke mate geven lesgevers hun cursisten inspraak in wat er aan bod komt in de les?



#### 3.7.2 Meningen

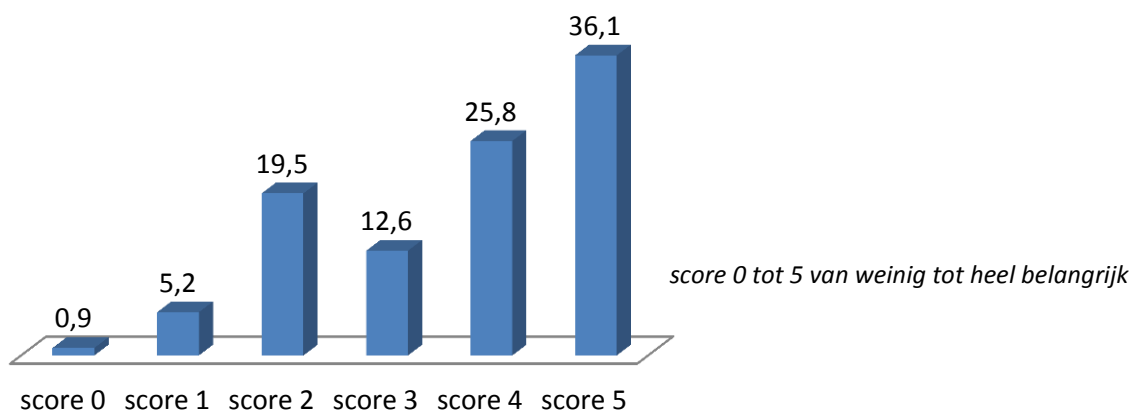
*Wat denken NT2-lesgevers over het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les?*

Iets meer dan de helft van de lesgevers (54,7%) geeft aan dat het belangrijk is om tijdens de lessen met de cursisten na te denken over wat er aan bod komt in de lessen. 61% van de lesgevers duidt aan dat cursisten gemotiveerder zijn als ze inspraak krijgen in wat er aan bod komt in de les. 17,5% van de lesgevers vindt dat het bepalen van de inhoud van de lessen tot zijn/haar taak (en niet die van de cursisten) behoort. Eén vijfde van de lesgevers (16%) geeft aan dat cursisten geen goed zicht hebben op wat ze willen leren. Nog volgens één vijfde van de lesgevers (16,6%) is de bevroegde praktijk niet zo relevant: het programma voor de lessen ligt immers vast.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoeften?*

De somscores (berekend op basis van de stellingen over deze praktijk) geven aan dat 61,9% van de lesgevers erg vernieuwingsgezind denken over het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les (score 4 en 5 voor de weging) (zie Figuur 27).

Figuur 27: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoeften?



#### Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen

De tendensen in de resultaten van de stellingen vinden we terug in de antwoorden op de open vraag. Vele respondenten geloven dat deze praktijk belangrijk is en ook emanciperend werkt.

- *Cursisten leren ook om kritisch en mondig te zijn, leren dat inspraak positief is. Dit gaat ook niet vanzelf, het moet opgebouwd worden.*
- *Het is een attitude die je bij cursisten moet stimuleren. Laaggeschoolde cursisten zijn vaak niet zo kritisch tegenover het aangeboden materiaal.*
- *Onze cursisten zijn volwassenen. Zij weten zeer goed wat ze nodig hebben. Omwille van een taalprobleem kunnen ze het niet altijd goed formuleren, maar dat wil niet zeggen dat ze geen mening hebben.*
- *De cursisten zijn hier nooit toe uitgenodigd. Ze zijn weinig kritisch op dit vlak. Ook dit moet geleerd. Emancipatorisch denken is heel belangrijk. Het principe van hun eigen rol in hun eigen leren is vaak 'nieuw' voor hen.*

De meest voorkomende kanttekening in de aanvullingen van de lesgevers is de twijfel aan de haalbaarheid van deze praktijk in de lagere niveaus of bij laaggeschoolden:

- *Aangezien ik de laagste groepen begeleid, is het helaas alleen al taaltechnisch onmogelijk om aan een dergelijke peiling te doen.*
- *Op het laagste niveau is het moeilijk cursisten hierover zelf te laten nadenken. Dit is - zeker in de eerste alfa-modules- een beetje te hoog gegrepen. Je begint bij de basis. Later kan je cursisten best inspraak geven.*

### 3.7.3 Contextfactoren

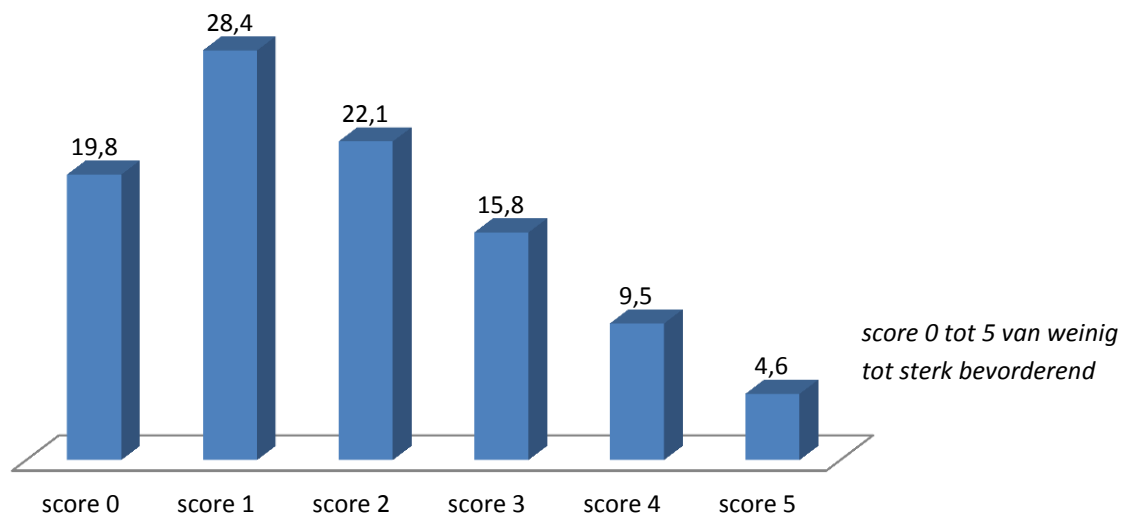
*Welke contextfactoren spelen een rol in het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les?*

Volgens de meeste lesgevers (75,4%) willen cursisten geen inspraak, ontbreekt de voorbereidingstijd (55%), laat het programma te weinig ruimte (51,6%), is er weinig uitwisseling (65%) en is het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les geen gangbare praktijk (72,5%).

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les?*

Uit de somscores blijkt dat de contextfactoren niet ondersteunend werken voor wat betreft het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 28). 70,3% van de lesgevers haalt een score 0, 1 of 2. Slechts 14,1% van de lesgevers haalt een somscore 4 of 5.

*Figuur 28: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

75,4% van de respondenten is het niet eens met de stelling dat de meeste cursisten graag inspraak willen in het programma. Dit leidt dan ook tot heel wat bedenkingen hierover in de antwoorden op de open vragen. Wat vooral opvalt is de twijfel aan het vermogen van laaggeschoolden om over hun leervragen na te denken en de twijfel aan de wenselijkheid om dit te doen bij beginners:

- (...) Daarnaast zijn er ook veel cursisten met weinig schoolse vaardigheden en die hebben daar echt geen mening over. Die zijn blij als ze Nederlands leren en die zijn daar echt niet mee bezig.
- Bij laaggeschoolde cursisten vind ik deze vorm van metacommunicatie moeilijk om te doen.
- Je kan wel inspraak geven of je programma aanpassen aan de behoeften van de cursisten maar ze zelf laten bepalen gaat te ver binnen een basisopleiding NT2. Voor hogere niveaus kan dit misschien wel.

Verder wordt ook gewezen op cultuurverschillen. Volgens sommige lesgevers zijn de cursisten het niet gewoon of hebben ze geen behoefte aan inspraak:

- Voor sommige studenten is dit ook heel nieuw, vaak komen ze uit een land waar er helemaal geen inspraak is.
- Inspraak is zeer motiverend, maar je krijgt vaak weinig reactie. Soms willen cursisten gewoon een aanbod krijgen.

Andere bezwaren gaan over het gebrek aan tijd aan ruimte om met deze praktijk aan de slag te gaan:

- *Je moet ook tijd krijgen om deze manier van werken eigen te maken, ook naar de opleidingsprofielen toe.*
- *Ik vind dit wel belangrijk, maar het is praktisch nogal moeilijk omdat de leerdoelen vast liggen en we weinig tijd krijgen om daarvan af te wijken.*

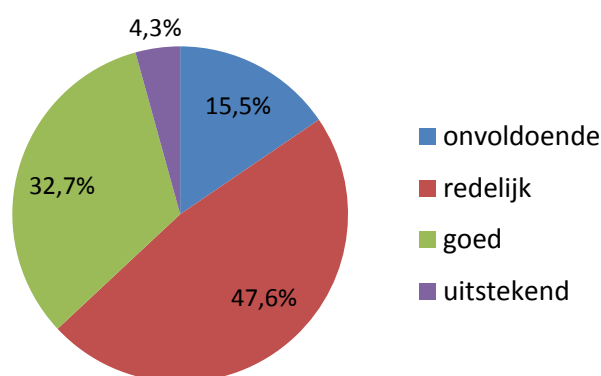
Vaak laten de opmerkingen ook een onzekerheid zien over wat mogelijk is met betrekking tot de leerplannen:

- *Ik zou dit zeker positief en stimulerend vinden, maar vrees wel dat het dan puzzelen wordt met de planning en de leerplandoelstellingen.*
- *Leerinhouden die cursisten zelf aangeven, lijken niet altijd overeen te komen met de doelstellingen die in een bepaalde module behaald moeten worden.*

### 3.7.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les?

Ongeveer één derde van de lesgevers (37%) vindt dat zijn bekwaamheid met betrekking tot deze praktijk goed tot uitstekend is. De overige 63,1% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid redelijk tot onvoldoende.

*Figuur 29: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het geven van inspraak aan cursisten in wat er aan bod komt in de les?*



### 3.7.5 Conclusie bij praktijk 3

De meerderheid van de leerkrachten geeft aan de cursisten geen of zeer weinig inspraak te geven in wat er aan bod komt in de lessen. Lesgevers beseffen echter wel dat inspraak geven motiverend kan werken en in het algemeen denkt de grote meerderheid van lesgevers erg vernieuwingsgezind over het geven van inspraak aan cursisten. De contextfactoren werken echter niet bevorderend voor het uitvoeren van de actie. Bij sommige lesgevers leeft een eerder lage inschatting van de mogelijkheden en verwachtingen die de cursisten in dit verband hebben. De overgrote meerderheid van de lesgevers acht zichzelf maar redelijk tot onvoldoende bekwaam om deze praktijk uit te voeren.

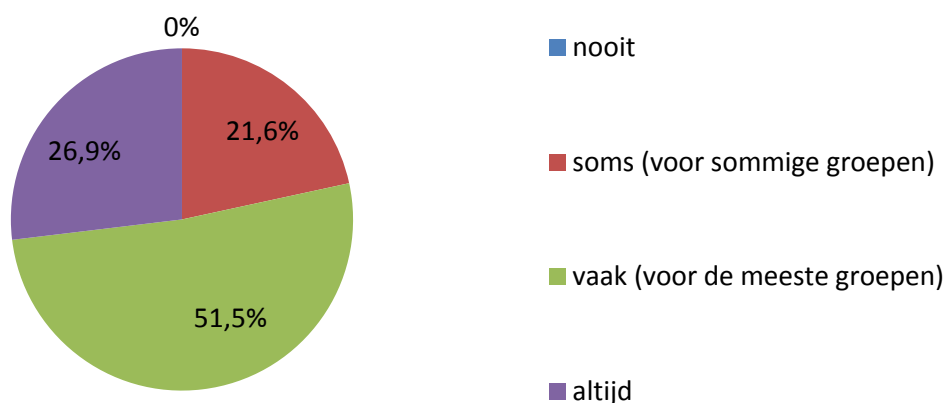
### 3.8 Praktijk 4: Lesactiviteiten aanbieden die vertrekken van realistische taken

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 88% van de lesgevers (N=338) gaven hun mening over de praktijk. 11% van de lesgevers (N=52) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 20% van de lesgevers (N=89) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.8.1 Klaspraktijk: Bieden lesgevers lesactiviteiten aan die vertrekken van realistische taken?

Een erg positief beeld valt op: 78,4% van de lesgevers zegt vaak of altijd lesactiviteiten aan te bieden die vertrekken vanuit realistische taken. De overige 21,6% van de lesgevers zegt dit soms te doen. Er is dus geen enkele lesgever die zegt nooit lesactiviteiten aan te bieden die vertrekken van realistische taken.

*Figuur 30: In welke mate bieden lesgevers lesactiviteiten aan die vertrekken van realistische taken?*



#### 3.8.2 Meninge

*Wat denken NT2-lesgevers over het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?*

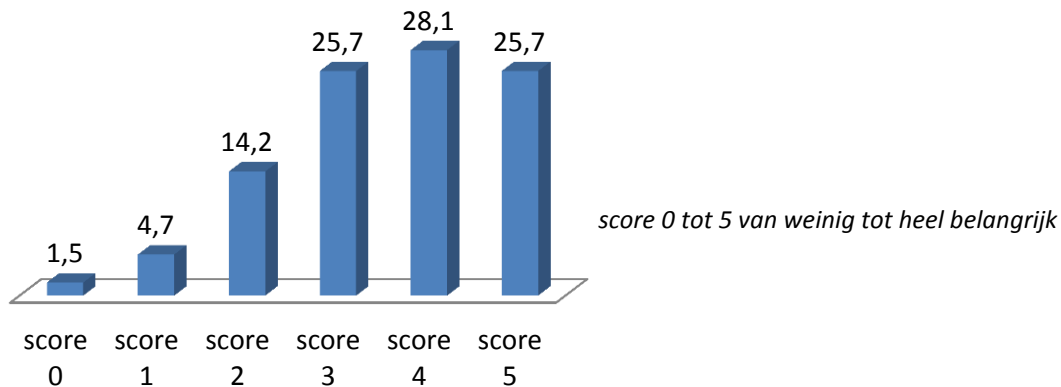
Het valt vooral op dat 90,2% van de lesgevers zegt te vertrekken van realistische taken omdat die taken werken aan concrete talige noden uit het dagelijkse leven. Dit cijfer wordt enigszins genuanceerd door het feit dat uiteindelijk minder dan de helft van de lesgevers (41,4%) zegt het belang van taalvaardigheid hoger in te schatten dan het belang van taalkennis. Bovendien reikt 23,7% van de lesgevers eerst woordenschat en grammatica aan alvorens ze het geleerde laten toepassen in relevante communicatieve situaties. Bijna één vijfde van de lesgevers (17,2%) meent ook dat activiteiten die vertrekken vanuit realistische taken vaak te moeilijk zijn voor cursisten.

Opvallend is dat 60,7% van de lesgevers zegt te werken met authentiek materiaal. Slechts 2,1% van de lesgevers vindt bovendien dat realistische taken ontmoedigend werken voor de cursisten. Het is ook maar een kleine minderheid van de lesgevers (13,6%) die vindt dat je in een basiscursus nog niet met realistische taken kunt werken.

### Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?

Uit de somscores leiden we af dat ongeveer de helft van de lesgevers (53,8%) erg vernieuwingsgezind denkt over het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken (score 4 of 5 voor de weging).

Figuur 31: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?



### Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen

90,2% van de respondenten geeft aan dat vertrekken van realistische taken belangrijk is omwille van de rechtstreekse link met wat cursisten nodig hebben in het dagelijkse leven. Ook in de antwoorden op de open vragen komt dit tot uiting:

- *Ik vind taalvaardigheid (wat kan ik ermee doen, wat doe ik ermee) belangrijk en van daaruit reflecteren over taal. Een taaltaak kan perfect beide aspecten integreren. Ik moet iets met die taal gaan doen, en hoe doe ik dat, wat heb ik daarvoor nodig.*
- *Het is niet omdat je vertrekt vanuit heel functioneel en authentiek materiaal dat je hierdoor niet gestructureerd zou kunnen werken of niet aan ondersteunende elementen zou kunnen werken. Het is juist de truc om te vertrekken van iets authentiek en functioneel en daar allerhande taalhandelingen, woordenschat en grammatica aan op te hangen. De focus blijft echter liggen bij wat gaat mijn cursist hier na de les nog mee doen (...).*

Bij het gebruik van authentiek materiaal noteren we in de antwoorden op de open vragen de kanttekening dat het voor lagere niveaus nodig is het authentieke materiaal te vereenvoudigen:

- *Semi-authentiek materiaal werkt beter voor lage groepen.*
- *Te moeilijke taken kunnen aangepast; leerstrategieën kunnen aangeleerd worden.*
- *Authentieke brieven, folders, ... zijn vaak moeilijk voor laaggeschoolde cursisten. Vanaf RG 1.2 kan dat wel gemakkelijker.*

Verder valt in de toegevoegde meningen op dat lesgevers voorstander zijn van een afwisseling tussen taaltaken en klassieke oefeningen:

- *Ik vind dat je cursisten een goede mix van taalvaardigheid en -kennis moet aanreiken.*
- *Ik vind vertrekken van authentiek materiaal belangrijk, maar ik probeer altijd de afweging te maken welk soort van oefening het meeste rendement oplevert: de 'klassieke' of de zogenaamde 'realistische taaltaak'.*



- *Ik prefereer een combinatie van enerzijds grammatica en woordenschat opbouw en anderzijds oefeningen rond realistische taalhandelingen.*

Dit soort meningen doen vermoeden dat het werken met realistische taken een algemeen aanvaard principe is, maar dat dit nog niet wil zeggen dat de lesgevers in hun didactische aanpak ook effectief *vertrekken* van dit soort taken. Hoewel uit bovenstaande cijfers blijkt dat de meerderheid van de lesgevers het verhogen van de taalvaardigheid van de cursisten voor ogen heeft (90,2%), betekent dat nog niet dat alle lesgevers taakgericht werken. Heel wat lesgevers verkiezen naast een taakgerichte ook een elementgerichte benadering, of liever: een combinatie van beide. De hoge scores voor de stelling: 'Ik vind het belangrijk om te vertrekken van realistische taken omdat ze op een directe manier werken aan wat cursisten nodig hebben aan taal in het dagelijkse leven', kunnen we wellicht verklaren door het feit dat de respondenten de stelling geïnterpreteerd hebben als 'Ik vind het belangrijk om te *werken met* realistische taken...'

- *Werken aan realistische taken moet het uitgangspunt zijn in je NT2-onderwijs. voor laaggeschoolden moet je echter voldoende ondersteunende elementen kunnen aanbieden, zodat cursisten de nodige tussenstappen zetten om uiteindelijk de realistische taak te kunnen uitvoeren. Voor onze doelgroep -en zeker voor de erg trage cursisten of de analfabete cursisten- betekent dit dat je ook de nodige tijd moet investeren in het werken aan de bouwstenen.*
- *(...) Bij elk thema zoeken we realistische taken. Het rondt het thema mooi af (...).*

### 3.8.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol bij het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?*

De meeste lesgevers (66,9%) geven aan over voldoende tijd te beschikken om activiteiten voor te bereiden die vertrekken van realistische taken.

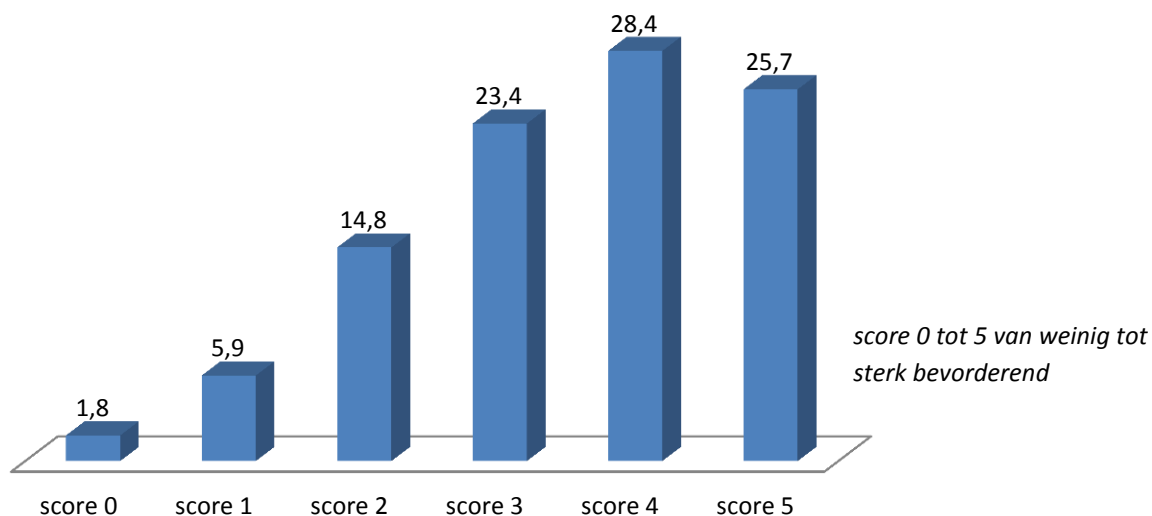
Ook de positieve cijfers bij het uitwisselen van ervaringen (70,1% van de lesgevers zegt dit te doen) en het verspreid zijn van deze praktijk in het centrum (76% van de lesgevers zegt dat dit zo is) vallen op.

Met betrekking tot de verwachtingen van de cursisten zien we genuanceerdere cijfers (45,3% van de lesgevers geeft aan dat de meeste cursisten woordenschat- en grammaticaoefeningen verwachten). Eén vijfde van de lesgevers (19,8%) geeft aan te werken met een handboek dat focust op taalkennis.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?*

Uit de somscores blijkt dat de contextfactoren veelal bevorderend werken voor het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 32). 54,1% van de lesgevers haalt een somscore 4 of 5.

*Figuur 32: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

Een opvallend thema in de antwoorden op de open vraag is het omgaan met de verwachtingen van de cursisten in verband met deze praktijk. 45,3% meent immers dat cursisten vooral kennisoefeningen verwachten:

- *De meeste cursisten verwachten woordenschat- en grammatica-oefeningen maar vinden het tevens aangenaam dat ze vanuit realistische taken hun taalvaardigheid bijscherpen.*
- *Er zijn 2 groepen van cursisten: de mensen uit Polen, Rusland, Kosovo en dergelijke vragen expliciet om grammatica. Die uit Zuid-Europa en Zuid-Amerika willen vooral communiceren.*
- *Cursisten erop wijzen dat vertrekken vanuit realistische taken belangrijk is en duiden waarom je iets wil doen (en wat je ermee wil bereiken) is belangrijk!*

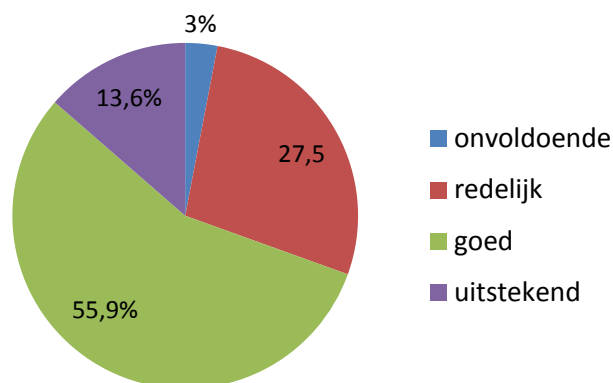
Verder blijkt uit de antwoorden op de open vragen dat heel wat lesgevers in dit verband tevreden zijn over het handboek:

- *In het handboek dat wij gebruiken (Zo Gezegd) komen al heel wat realistische taaltaken aan bod. Soms gebruik ik extra materiaal (authentiek) dat we in de klas dan bespreken (...).*
- *Omdat de voorbereidingstijd beperkt is, vind ik het alvast belangrijk om te kiezen voor meer taakgerichte methodes, waarin ik dan hier en daar nog wat wijzig (Nieuwste Spreekrecht, Kijk eens in de doos, (...)).*

#### **3.8.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?**

De meeste lesgevers (69,5%) vinden hun bekwaamheid met betrekking tot het uitvoeren van deze praktijk goed tot uitstekend. Eén derde van de lesgevers (30,5%) schat zijn bekwaamheid in als redelijk tot onvoldoende.

Figuur 33: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?



### 3.8.5 Conclusie bij praktijk 4

Een grote meerderheid van de lesgevers zegt vaak of altijd lesactiviteiten aan te bieden die vertrekken van realistische taken. Een belangrijke reden daarvoor is de overtuiging dat het werken aan concrete taalbehoeften in het dagelijkse leven belangrijk is. Ongeveer de helft van de lesgevers denkt in het algemeen erg vernieuwingsgezind over deze praktijk. De contextfactoren werken veelal bevorderend, wat erop lijkt te wijzen dat deze praktijk ingeburgerd is in vele centra. Uit de antwoorden op de open vragen kunnen we echter ook afleiden dat heel wat lesgevers via een elementgerichte benadering of een mix van element- en taakgerichte benadering werken aan functionele doelen. *Vertrekken van realistische taken* wordt door sommige lesgevers duidelijk geïnterpreteerd als *werken met realistische taken*, wat niet hetzelfde betekent. Hun bekwaamheid in deze schatten de lesgevers tenslotte hoog in: bijna drie vierde van de lesgevers voelt zich uitstekend tot goed bekwaam om deze praktijk uit te voeren.

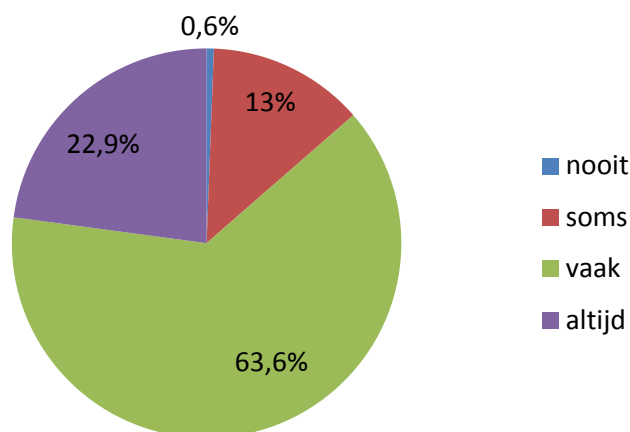
### 3.9 Praktijk 5: Lesactiviteiten aanbieden die interactie tussen de cursisten stimuleren

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 87% van de lesgevers (N=332) gaven hun mening over de praktijk. 10% van de lesgevers (N=44) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 15% van de lesgevers (N=69) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.9.1 Klaspraktijk: Bieden lesgevers lesactiviteiten aan die interactie tussen cursisten stimuleren?

Een erg positief beeld valt op. 86,5% van de lesgevers zegt vaak of altijd lesactiviteiten aan te bieden die interactie tussen cursisten stimuleren. Bijna alle andere lesgevers (13%) zeggen soms activiteiten aan te bieden die interactie tussen cursisten stimuleren.

Figuur 34: In welke mate bieden lesgevers lesactiviteiten aan die interactie tussen cursisten stimuleren?



#### 3.9.2 Meningen

*Wat denken NT2-lesgevers over het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen cursisten stimuleren?*

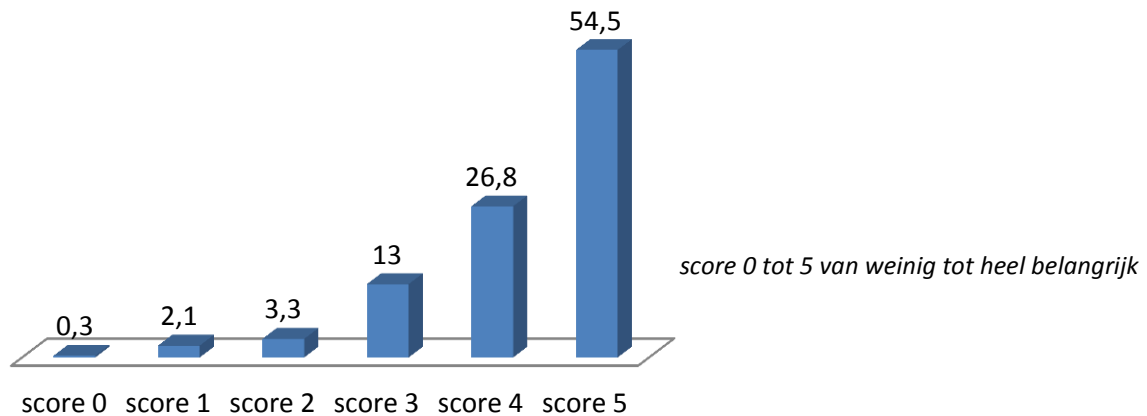
Het valt vooral op dat 81,6% van de lesgevers ervan overtuigd is dat cursisten veel leren als ze samenwerken en dat daardoor ook cursisten aan bod kunnen komen die bij klassikaal werk te weinig aan bod komen (78,6%). De overgrote meerderheid van de lesgevers is dus overtuigd van het belang van interactie stimuleren, en iets meer dan de helft van de lesgevers (56%) deelt bovendien ook de overtuiging dat er minstens evenveel momenten van samenwerkend leren moeten zijn als momenten van klassikaal onderwijs.

Slechts 8,4% van de lesgevers is ervan overtuigd dat cursisten veel fouten overnemen van elkaar als ze samenwerken. 7,8% van de lesgevers kiest voor klassikaal werk uit angst om de controle over wat cursisten leren te verliezen. Wel geeft ongeveer één vijfde van de lesgevers (16,6%) aan dat samenwerken in kleine groepjes voor de zwakke cursisten te moeilijk is en dat groepswork organisatorisch zeer belastend is voor de lesgever (19,9%).

### Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoeften?

De somscores illustreren de positieve teneur zeer goed: 81,3% van de lesgevers denkt erg vernieuwingsgezind over de praktijk (score 4 of 5 voor de weging).

Figuur 35: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoeften?



### Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen

Heel wat antwoorden op de open vragen onderstrepen het belang van het samenwerkend leren:

- *Groepswerk stimuleert zelfstandigheid in taalleren, activeren eigen kennis, ...*
- *Het is motiverend voor cursisten, minder 'eng' dan spreken voor de klas.*
- *Sterke cursisten vinden het soms prettig om zwakke cursisten te helpen. Zo kan het voor beiden leerrijk zijn: de zwakke cursist die iets bijleert en de sterke die iets kan uitleggen.*

Daarnaast vinden we nuanceringen terug, zoals bijvoorbeeld het belang van afwisseling in de werkvormen:

- *Ook hier vind ik het zinvol om naast veel groepswerk, duowerk, enz... toch ook op verschillende momenten in een lesblok het geheel terug in de hand te nemen, samen te vatten, feedback te geven en dan terug los te laten. Variatie en de lesfasen kort houden, houdt het langst de aandacht van de cursisten gaande, is mijn ervaring.*
- *Een afwisseling tussen verschillende werkvormen lijkt mij het best.*

Een ander thema in de toegevoegde meningen is het al dan niet controle houden over wat er gebeurt in de les:

- *In groepjes samenwerken is noodzakelijk en werkt overwegend positief, maar het moet wel gecontroleerd (vb. met fiches waarop de antwoorden beschikbaar zijn) gebeuren, zeker in de lagere niveaus.*
- *Goed als afwisseling, maar zwakke cursisten komen nog altijd te weinig aan bod. Klassikaal kan ik ze meer stimuleren.*
- *Ik vind dat je soms eens de controle 'moet loslaten', zeker bij mondelinge taken. Okee, de cursisten zullen zeker fouten maken bij het spreken, maar liever dat ze veel mogelijkheden tot spreken hebben en daarbij dan een aantal foutjes maken dan dat ze slechts 1 of 2 keer per les iets kunnen zeggen*

- *Ik volg zelf Russisch en heb ervaren hoe leerrijk het is in groep taken uit te voeren. Vroeger dacht ik dat ik als leerkracht meer controle moest behouden over mijn cursisten, maar dit heb ik meer en meer losgelaten.*

Ook aanwezig in de antwoorden op de open vragen is de idee dat het voor zwakkere of laaggeschoolde cursisten moeilijker is om in groepjes te werken:

- *Ik vind groepswork heel moeilijk voor analfabete cursisten met zo weinig schoolervaring. Voor andere doelgroepen ben ik fan!*
- *(...) Je moet erover waken dat sterke cursisten niet alles in handen nemen.*

Sommige respondenten benadrukken dat deze manier van werken een leerproces inhoudt, voor cursisten én docenten:

- *Je moet je cursisten soms wel wat 'opvoeden' wat dit soort activiteiten betreft en ook wat procesevaluatie inlassen om ze te doen beseffen wat ze geleerd hebben.*
- *Vooraf het 'handen tekort' komen is een probleem omdat veel cursisten niet gewoon zijn zelfstandig te werken en wachten op instructies en bijsturing. Ik ben ook niet zo goed in het installeren van systemen (doorschuiven, rode lichten, ...)*
- *Het is belangrijk om van in het begin dergelijke activiteiten in te bouwen. Cursisten moeten deze werkvorm zelf ook leren.*

### 3.9.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol in het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen cursisten stimuleren?*

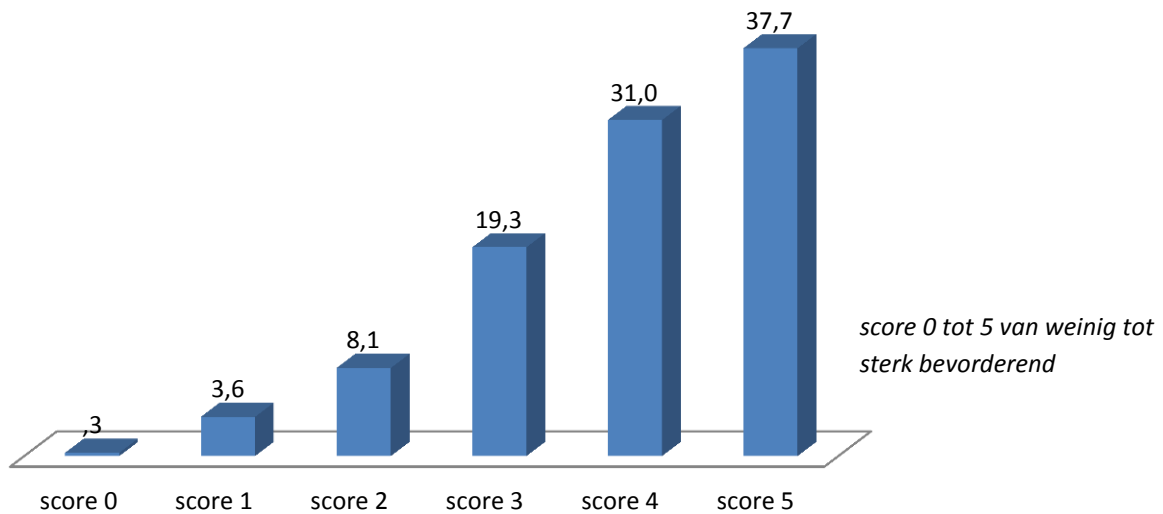
De meeste respondenten hebben voldoende tijd om dit soort activiteiten voor te bereiden (74,1%). Werken met lesactiviteiten die de interactie tussen cursisten bevorderen wordt als gangbare praktijk in het centrum gezien (88,9%). Collega's wisselen hierover ervaringen uit (74,7%) en ook de methodes of handboeken bieden, volgens de leerkrachten, dit soort activiteiten aan (84,3%).

De meeste lesgevers gaan er van uit dat de cursisten graag samenwerkend leren in kleine groepjes of per twee (86,1%). Iets minder uitgesproken zijn de resultaten bij de stelling dat de cursisten niet precies weten wat ze leren met dit soort activiteiten: bijna een derde van de lesgevers denkt inderdaad dat dit het geval is (31,9%).

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen cursisten stimuleren?*

De somscores illustreren de positieve teneur. De contextfactoren werken bevorderend voor het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 36). 68,7% van de lesgevers haalt een somscore 4 of 5.

*Figuur 36: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen cursisten stimuleren?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

Hoewel de bovenstaande tabel laat vermoeden dat het stimuleren van interactie tussen cursisten een gangbare en vertrouwde manier van werken is voor de lesgevers, lezen we in de antwoorden op de open vragen toch heel wat twijfels en nuanceringen.

De meest voorkomende kanttekeningen gaan over de houding en perceptie bij de cursisten. Cursisten hebben soms een negatieve invloed op elkaar en hebben ook andere verwachtingen ten opzichte van een 'les':

- *Cursisten vinden dit wel leuk, maar de neiging om over te stappen naar de moedertaal is wel sterk aanwezig, zeker in groepen waar veel mensen Arabisch of Berbers spreken. Organisatorisch is het niet altijd gemakkelijk dit te voorkomen.*
- *Sommige cursisten vinden duo- of groepswork niet zo interessant omdat ze niet verbeterd worden.*
- *Bij sommige cursisten komen deze samenlerende werkvormen heel experimenteel over. Zeker als ze in hun thuisland een heel erg klassikale manier van lesgeven gewoon zijngeweest. Ze zien het meer als een spelletje dan als een echt leermoment.*
- *Voor sommige cursisten is groepswork een voordeel, anderen zijn meer gebaat bij klassikaal werken. Zwakkere cursisten laten al snel de anderen het oplossen; ongemotiveerde cursisten werken niet mee, ...*

Een andere struikelblok is het feit dat groepen soms groot en heterogeen zijn. De belasting voor de lesgever is groot:

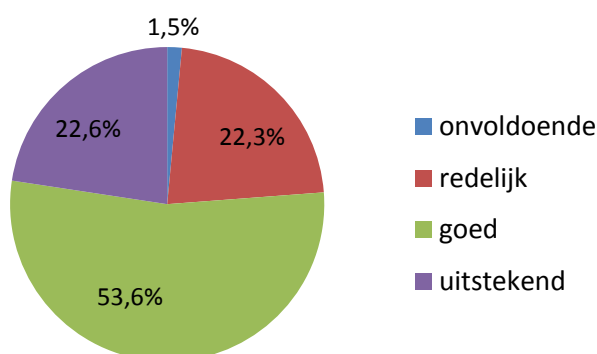
- *In grotere groepen is dit lastiger. Cursisten leren zeker van elkaar, maar ik wil hen ook voldoende ondersteuning kunnen bieden als ze vragen hebben en dat is soms lastig.*
- *Het is vermoeiend en vraagt ervaring. Het is iets waarvan ik me kan voorstellen dat beginnende leerkrachten het liever per 2 zouden doen, samen met een meer ervaren leerkracht.*

- (...) Soms neemt het uitleggen van deze activiteiten veel tijd in beslag, maar het loont wel denk ik. Uiteindelijk krijgen de cursisten ook een soort routine in de methode.

### 3.9.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen cursisten stimuleren?

76,2% van de lesgevers vindt dat zijn bekwaamheid met betrekking tot deze praktijk goed tot uitstekend is. De overige 23,8% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid redelijk tot onvoldoende.

*Figuur 37: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen cursisten stimuleren?*



### 3.9.5 Conclusie bij praktijk 5

De meeste lesgevers zeggen vaak of altijd lesactiviteiten aan te bieden die de interactie stimuleren tussen cursisten. De contextfactoren werken in het algemeen ondersteunend voor het uitvoeren van deze praktijk. De overgrote meerderheid van de lesgevers is ervan overtuigd dat cursisten veel leren van elkaar als ze samenwerken en denkt erg vernieuwingsgezind over deze praktijk. Toch blijven een aantal knelpunten bestaan, waaronder het verlies van controle over wat er gebeurt in de klas en het feit dat dergelijke activiteiten veel vragen van de lesgever. Opvallend in de antwoorden op de open vragen is de toch wel lage inschatting van verwachtingen, mogelijkheden en motivatie bij de cursisten in verband met deze praktijk. De grote meerderheid van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid op vlak van deze praktijk goed tot uitstekend.



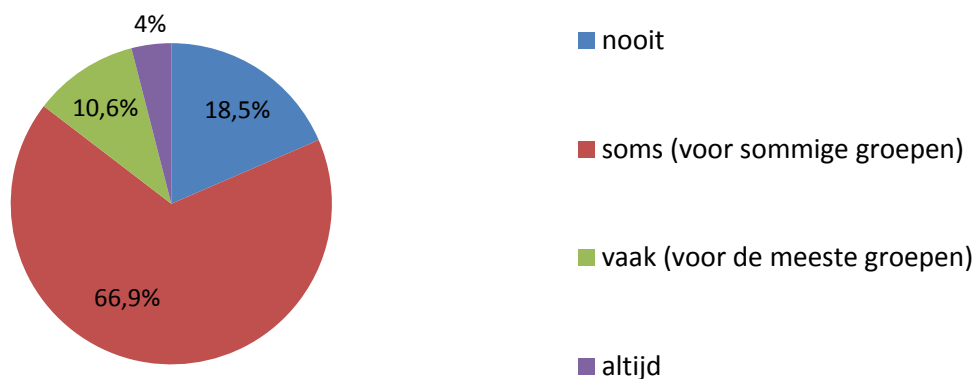
### 3.10 Praktijk 6: Activiteiten voorzien die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 86,5% van de lesgevers (N=329) gaven hun mening over de praktijk. 14% van de lesgevers (N=67) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 17% van de lesgevers (N=81) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.10.1 Klaspraktijk: Bieden lesgevers activiteiten aan die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?

Lesgevers zijn vrijwel unaniem: deze praktijk is niet ingeburgerd. Slechts 14,6% van de lesgevers zegt vaak of altijd lesactiviteiten aan te bieden die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken. De andere lesgevers zeggen dit soms (66,9%) tot nooit (18,5%) te doen. De verschillen met praktijk 4 zijn groot: 78,4% van de lesgevers geeft bij praktijk 4 immers aan vaak of altijd lesactiviteiten aan te bieden die vertrekken vanuit realistische taken. Praktijk 6 gaat duidelijk een stapje verder.

*Figuur 38: In welke mate bieden lesgevers activiteiten aan die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*



#### 3.10.2 Meninge

*Wat denken NT2-lesgevers over het aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*

Het valt vooral op dat 83,6% van de lesgevers het belangrijk vindt dat cursisten de link ervaren tussen wat ze leren in de klas en wat ze nodig hebben buiten de klas. Dit cijfer komt overeen met de 90,2% van de lesgevers die bij praktijk 4 zegt lesactiviteiten aan te bieden die vertrekken van realistische taken omdat die taken werken aan concrete talige noden uit het dagelijkse leven.

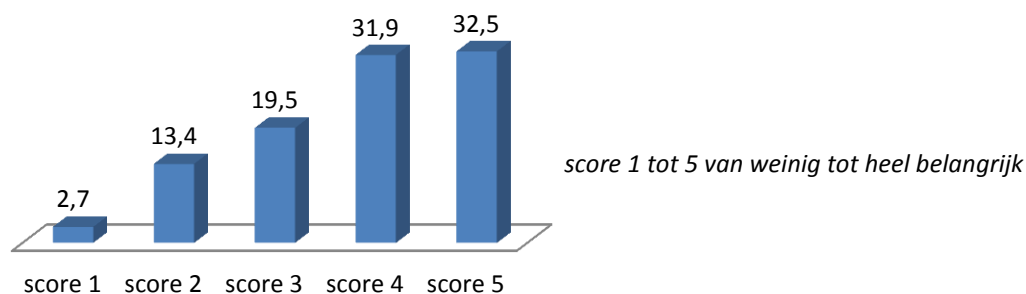
63,5% van de lesgevers duidt bovendien aan dat buitenschoolse opdrachten een goede manier zijn om cursisten zelfstandig dingen te laten uitproberen. 45,9% van de lesgevers is akkoord met de stelling dat het belangrijk is ook effectief specifieke opdrachten aan te bieden. 38,3% vindt specifieke

opdrachten minder belangrijk. 14% van de lesgevers geeft aan dat je bij buitenschoolse opdrachten geen controle hebt over wat cursisten leren. Slechts 0,9% van de lesgevers vindt dat het aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om Nederlands te gebruiken in het dagdagelijkse leven niet tot hun taak behoort.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*

Uit de somscores leiden we af dat een meerderheid van de lesgevers (64,4%) erg vernieuwingsgezind denkt over deze praktijk (score 4 of 5 voor de weging). Het gaat zelfs om iets meer lesgevers dan bij praktijk 4: daar denkt 53,8% van de lesgevers erg vernieuwingsgezind over het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken. Er is dus voor praktijk 6 een stevige spanning tussen de mate waarin de lesgevers er vernieuwingsgezind over denken en hun eigenlijke lespraktijk.

*Figuur 39: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen*

In de antwoorden op de open vraag onderschrijven de respondenten het belang van deze praktijk:

- *Cursisten aanzetten om in een gestuurde opdracht de transfer te maken tussen klas en buiten, spreekangst overwinnen, leren durven.*
- *Dit is van elementair belang en heel zinvol naar zelfvertrouwen toe. Belangrijk is om steeds terug te koppelen.*
- *Buitenschoolse opdrachten vind ik heel belangrijk om de drempel van het Nederlands te gebruiken buiten de klas te verlagen.*
- *Taalonderwijs valt of staat met 'transfer'. Cursisten die buitenschoolse leren niet ter harte nemen, blijven ter plaatse trappelen.*

Daarnaast is het opvallend dat vele respondenten de verantwoordelijkheid voor het maken van de transfer van het geleerde naar de praktijk bij de cursisten leggen. Ze wijzen erop dat cursisten soms weinig 'animo' tonen om dit soort opdrachten te maken:

- *Ik geef wel vaak tips over wat ze kunnen doen om hun Nederlands buiten de school te verbeteren, maar er is niet voldoende tijd om dit alles op te volgen. Ik vind dat de cursisten zelf verantwoordelijk zijn om deze stap te (willen) zetten.*
- *Cursisten vertrouwen hiervoor op familie en vrienden, doen de taak zelden zelf.*

### 3.10.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol bij het aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*

De meningen zijn bij elke contextfactor verdeeld over het al dan niet bevorderend werken.

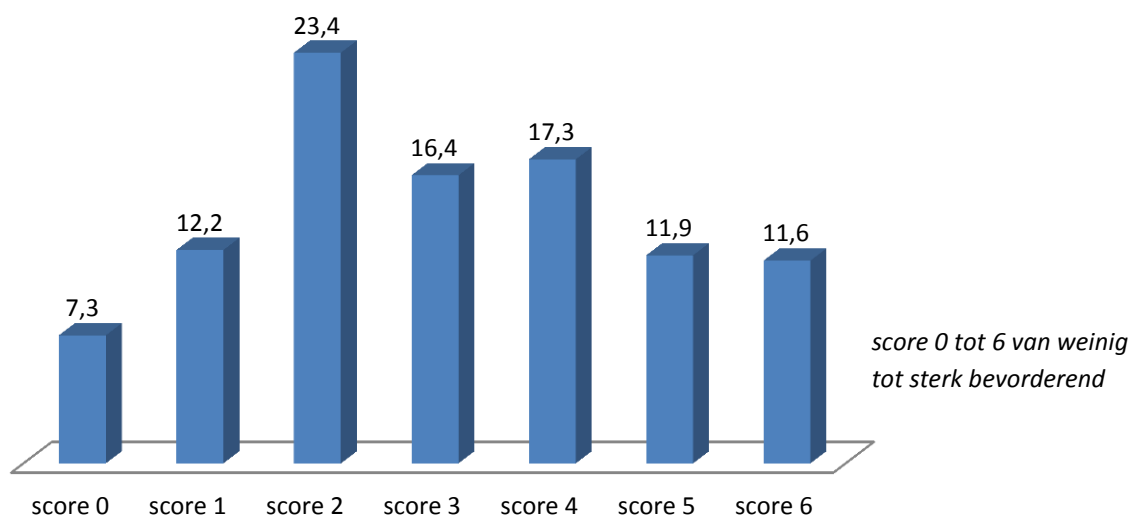
57,1% van de respondenten heeft niet voldoende tijd om dit soort van activiteiten voor te bereiden en voor 51,7% laat het programma niet voldoende ruimte om ook buitenschoolse activiteiten in te plannen. De helft van de lesgevers (51,7%) kan ervaringen uitwisselen over deze praktijk en 45% geeft aan dat het gebruik van buitenschoolse opdrachten een gangbare praktijk is in hun centrum.

De perceptie over wat cursisten hierover denken of verwachten is bij meer dan één derde van de lesgevers eerder negatief. Volgens 41% weten cursisten niet wat ze leren van dit soort opdrachten en volgens 40,7% houden ze er ook niet van.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*

Uit somscores blijkt dat de contextfactoren nauwelijks ondersteunend werken voor het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 40). Maar 23,5% van de lesgevers haalt een somscore 5 of 6.

*Figuur 40: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

Als de respondenten positieve bedenkingen geven, dan zijn die ook uitgesproken positief. Vaak gaat het om lesgevers die dit aspect ook in de klaspraktijk uitvoeren en daarover rapporteren. Anderen doen het nog niet, maar willen het graag proberen:

- *Ze zijn achteraf meestal heel trots op zichzelf en vertellen er graag over in de groep.*
- *Naar de markt gaan met de cursisten en ze daar dingen laten zoeken en vragen, een wandelzoektocht in Antwerpen... dat zijn de twee recentste buitenschoolse activiteiten die ik zelf gedaan heb. De cursisten vinden het leuk en ze leren er wel degelijk iets mee wat ze in het*

*dagelijkse leven kunnen gebruiken. Bovendien zijn de banden in de klas na zo'n activiteit plots sterker...*

- *Dit is vrij onbekend terrein voor mij. Een collega organiseert een soort zoektocht in de winkels wanneer de cursisten geleerd hebben over boodschappen, etc... Dat lijkt wel leuk.*

De verwachtingen en percepties bij cursisten is zeker een thema in de antwoorden op de open vragen. Een eerder negatieve kijk op de mogelijkheden en de motivatie van de cursisten valt op:

- *Buitenschoolse activiteiten liggen dikwijls heel moeilijk. Als ik het vooraf aankondig zijn er plots heel veel afwezig. Ik denk dat ze het nut ervan niet inzien en soms spelen andere redenen ook een rol (bv. een cursiste mag van haar man niet omdat het geen les 'binnen de muren' is). Misschien zijn ze het te weinig gewoon omdat ik het niet zo frequent doe?*
- *Cursisten komen vaak niet opdagen als ze weten dat er een buitenschoolse activiteit is. Ze denken misschien dat ze hier niet veel leren 'dat het toch niet op het examen komt'. Degenen die wel participeren zijn meestal heel enthousiast.*

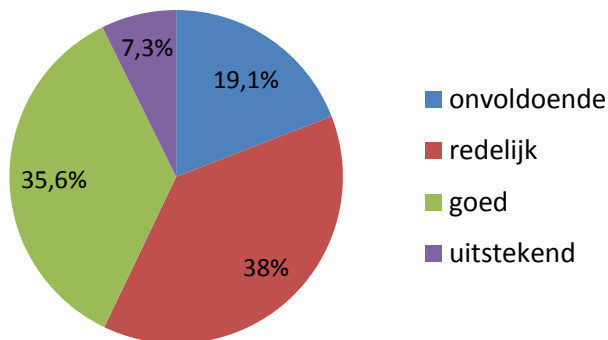
Daarnaast zijn het vooral praktische en organisatorische bezwaren die lesgevers ervan weerhouden om dit soort activiteiten in te lassen:

- *(...) Voor de avondklassen is het erg moeilijk en wordt er weinig extra muros gedaan. (...) Ik zou graag nog extra activiteiten willen aanbieden maar het vraagt heel wat voorbereiding en tijd. Ik hoop dat we in de toekomst samen met de collega's extra's kunnen aanbieden.*
- *Lijkt allemaal zeer mooi en zeer nuttig maar het is onmogelijk om al deze activiteiten te organiseren tijdens de lessen. Tijd en middelen ontbreken.*
- *In ons centrum worden buitenschoolse activiteiten meestal ontmoedigd omwille van verzekeringsredenen.*

#### **3.10.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?**

42,9% van de lesgevers vindt dat zijn bekwaamheid met betrekking tot deze praktijk goed tot uitstekend is. De overige 57,1% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid redelijk tot onvoldoende. In vergelijking met praktijk 4 gaat het bij deze praktijk om beduidend minder lesgevers die hun bekwaamheid als goed tot uitstekend inschatten. Bij praktijk 4 gaven 69,5% van de lesgevers aan dat hun bekwaamheid om lesactiviteiten aan te bieden die vertrekken van realistische taken goed tot uitstekend is.

*Figuur 41: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot aanbieden van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?*



### 3.10.5 Conclusies bij praktijk 6

Volgens de meerderheid van de leerkrachten is het in de klaspraktijk niet gebruikelijk om activiteiten te voorzien die cursisten aanzetten om het Nederlands in het dagelijkse leven te gebruiken, maar leerkrachten vinden dit wel belangrijk. De contextfactoren werken echter niet echt ondersteunend voor het uitvoeren van deze praktijk. Op het vlak van bekwaamheid schat iets meer dan de helft van de lesgevers zijn bekwaamheid redelijk tot onvoldoende in.

Uit de cijfers blijkt dat lesgevers in hun klaspraktijk vaker lesactiviteiten aanbieden die vertrekken van realistische taken (praktijk 4) dan dat ze activiteiten aanbieden die cursisten aanzetten om in het dagdagelijkse leven het Nederlands te gebruiken (praktijk 6). De drempel om activiteiten buiten de klas te voorzien, ligt blijkbaar hoger. De score voor vernieuwingsgezinde meningen liggen voor deze praktijk wel hoog (hoger dan bij praktijk 4), maar de inschatting van bekwaamheid om dit soort activiteiten te doen ligt dan weer lager in dan bij praktijk 4.

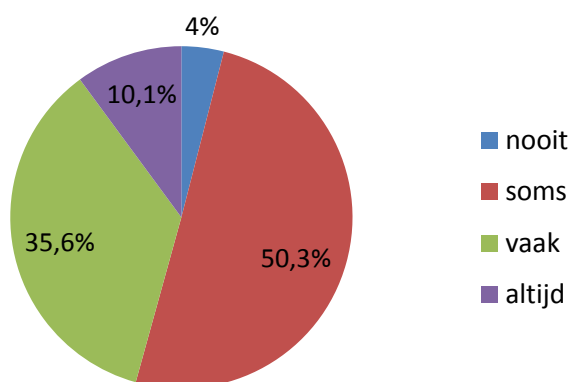
### 3.11 Praktijk 7: Differentiatiemogelijkheden voorzien bij de lesactiviteiten

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 85,7% van de lesgevers (N=326) gaven hun mening over de praktijk. 7% van de lesgevers (N=35) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 13% van de lesgevers (N=60) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.11.1 Klaspraktijk: Voorzien lesgevers differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?

Een genuanceerd beeld komt naar voren. 45,7% van de lesgevers geeft aan vaak of altijd te differentiëren. De rest van de lesgevers (54,3%) zegt soms of nooit te differentiëren. Een link met praktijk 2 kan gelegd worden: het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten is immers één mogelijke manier van differentiëren. De cijfers lopen gelijk: 40,9% van de lesgevers zegt bij praktijk 2 vaak of altijd de lessen af te stemmen op de NT2-behoefte van de cursisten.

*Figuur 42: In welke mate voorzien lesgevers differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?*



#### 3.11.2 Meninge

*Wat denken NT2-lesgevers over het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?*

Een genuanceerd beeld komt naar voren. De helft tot twee derde van de lesgevers geeft aan dat ze differentiëren door cursisten te laten samenwerken (66%) en door specifieke ondersteuning te voorzien (65%).

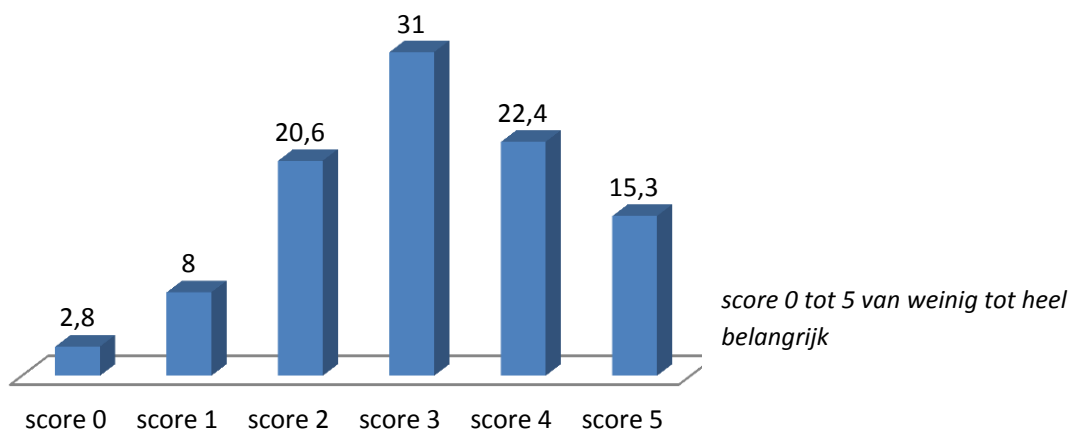
51,8% differentieert door via aparte oefeningen in te spelen op de leerstijl van de cursist. 50,6% van de lesgevers vindt het belangrijk om voor zwakke cursisten andere taken te voorzien dan voor sterke.

39% van de lesgevers geeft aan dat cursisten die het moeilijk hebben best in een aangepaste (trage) groep les volgen. 35,6% van de lesgevers duidt aan dat differentiëren enkel mogelijk is in kleine groepen.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoeften?*

Een gematigd beeld valt op bij de somscores. De groep lesgevers die erg vernieuwingsgezind denkt, is niet zo groot: 37,7% van de lesgevers haalt een score 4 of 5 voor de somscore. De andere lesgevers delen dus minder meningen die het belang van het toepassen van deze praktijk ondersteunen.

*Figuur 43: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het peilen naar NT2-behoeften?*

*Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen*

66% van de respondenten gaat akkoord met de stelling dat samenwerken een sleutel voor differentiatie is. Hiervan vinden we enkele illustraties in de aanvullingen van de lesgevers:

- *Differentiëren in grote groepen is net wel haalbaar, omdat ze mekaar kunnen helpen. Iets uitleggen aan iemand anders versterkt de kennis.*

Veel sterker vertegenwoordigd zijn de opmerkingen die aangeven dat de lesgevers dit een moeilijke materie vinden. Ze zijn onzeker en zoekende op dit vlak:

- *Ik vind dit belangrijk, maar vind het wel zeer moeilijk. Een werkpunt!*
- *Differentiatie vind ik één van de moeilijkste activiteiten in de klas. Het beperkt zich tot oefeningen op verschillende niveaus. Cursisten accepteren ook niet altijd het niveauverschil.*
- *Ik vind het relevant, maar nog moeilijk. Wel probeer ik de zwakkeren genoeg aandacht te geven, extra te begeleiden in de klas.*

Ook de mening dat homogeniseren van groepen een betere aanpak zou zijn (39%) vinden we in de antwoorden op de open vragen terug:

- *Je hebt echter ook mensen die traag leren omwille van allerlei externe factoren. Zij kunnen volgens mij beter in een aparte groep gezet worden.*
- *Het is zeer belangrijk om goed te differentiëren maar niet altijd realiseerbaar. Soms is het eigenlijk beter om zwakke en/of traaglerende cursisten in een aparte groep te zetten.*
- *Ik vind dat differentiatie in de mate van het mogelijke moet gebeuren in een klasgroep, maar de ideale situatie is dat cursisten samen zitten met medestudenten van hetzelfde leerniveau.*

### 3.11.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol in het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?*

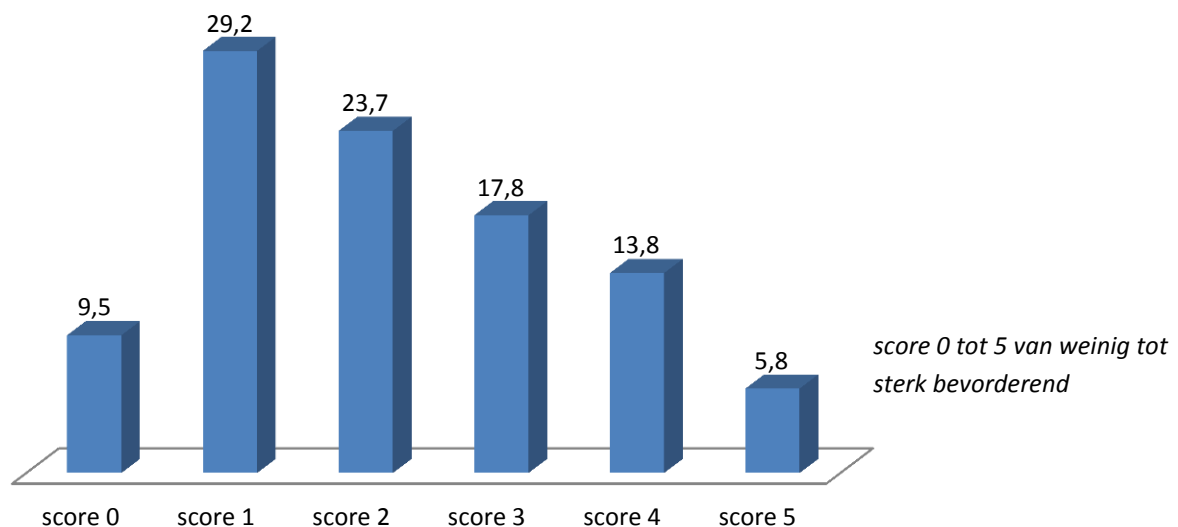
Voorals het gebrek aan een methode waarin voldoende differentiatiemogelijkheden worden aangereikt valt op: 76,3% van de lesgevers zegt hier nood aan te hebben. Ook het gebrek aan opleiding, navorming en coaching rond deze praktijk en het gebrek aan voorbereidingstijd worden door minstens de helft van de lesgevers aangehaald.

Iets meer dan de helft van de lesgevers (56,6%) duidt aan dat ervaringen uitgewisseld worden rond het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten. Volgens een kleine helft van de lesgevers (48,6%) verwachten de cursisten echter geen ondersteuning op maat.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?*

Uit de somscores voor blijkt dat de contextfactoren niet ondersteunend werken voor het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 44). Maar 19,6% van de lesgevers haalt een score 4 of 5.

*Figuur 44: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?*



*Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

Ook hier blijkt uit de aanvullingen hoe onzeker de lesgevers zich voelen over deze materie. Differentiatie is moeilijk, ofwel omdat het veel vraagt van lesgevers, ofwel omdat men niet goed weet hoe het aan te pakken:

- *Differentiatie vraagt heel wat van de begeleider, vooral in grote groepen met verschillende niveaus samen is het niet gemakkelijk om iedereen de kans te bieden voldoende bij te leren of een uitdaging aan te bieden.*
- *Differentiëren is heel waardevol maar vraagt veel voorbereiding en energie van de lesgever.*



- *Differentiëren met alle verschillende leerstijlen, moeilijkheden, leerbelemmeringen is zeer moeilijk. Ik heb het vaak moeilijk met deelnemers die vast zitten op bepaalde dingen. Ik heb vaak het gevoel dat ik hen minimaal kan begeleiden.*

In de antwoorden op de open vragen merken we op dat heel wat verschillende interpretaties aan de term *differentiëren* worden gegeven. Onder het begrip *differentiatie* verstaat men soms heel uiteenlopende dingen:

- *Differentiëren kan op heel veel manieren en hoeft niet altijd tijdrovend te zijn. Je kan differentiëren op materiaal dat je aanbiedt, maar ook op je verwachtingen: je stelt basisdoelen voorop die iedereen zou moeten bereiken, maar van een sterkere cursisten ga je meer 'eisen' dan van een zwakkere cursist (bijvoorbeeld bij een spreekoefening maak je de context, ... iets ingewikkelder voor de sterkere cursist) (...).*
- *Bij het werken per 2 of in groepjes, geef ik de zwakste cursisten vaak bijkomende uitleg.*
- *Ik probeer voor snelle cursisten altijd een extra oefening achter de hand te houden.*

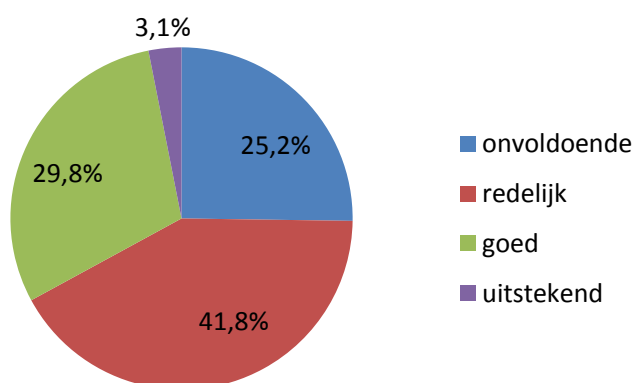
60,3% (zie 3.11.4.1) van de respondenten vindt niet dat er genoeg tijd is om differentiatie voor te bereiden. Tijd en het probleem van groeps grootte (-samenstelling) spelen ook in de antwoorden op de open vragen mee als bezwarende factoren:

- *Groeps grootte en tijdsgebrek zorgen dat dit (hoewel écht noodzakelijk naar mijn mening) vaak een heikel punt blijft.*
- *In zeer heterogene groepen wordt de kloof tussen de twee uitersten quasi onoverbrugbaar.*

#### **3.11.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?**

Lesgevers vinden zichzelf niet zo bekwaam in het uitvoeren van deze praktijk. 33% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid goed of uitstekend. 41,8% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid redelijk. 25,2% van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid zelfs onvoldoende.

*Figuur 45: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?*



### 3.11.5 Conclusies bij praktijk 7

Differentiatie is duidelijk een werkpunt voor de NT2-lesgevers. Iets minder dan de helft van de lesgevers zegt vaak of altijd te differentiëren. Iets meer dan één derde van de lesgevers denkt erg vernieuwingsgezind over deze praktijk. Het valt op dat er geen consensus is over hoe te differentiëren of wat differentiatie inhoudt. Uit de cijfers en antwoorden op de open vragen blijkt vooral de onzekerheid van de lesgevers in verband met deze materie. Het vraagt veel van de lesgever, op vlak van didactische vaardigheden maar ook qua belasting. De contextfactoren werken bovendien niet ondersteunend (te weinig tijd, opleiding, overleg met collega's of tips in het handboek). Slecht een derde van de lesgevers vindt zijn bekwaamheid in deze goed tot uitstekend.

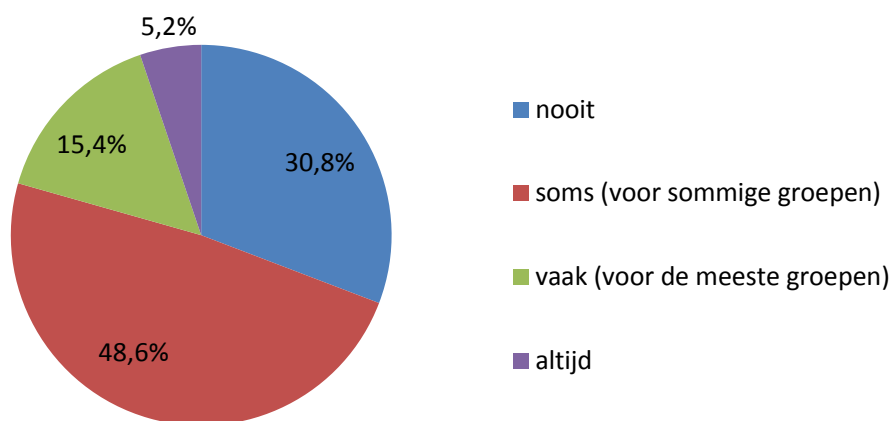
### 3.12 Praktijk 8: Gebruik maken van nieuwe media in de klas

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 85,5% van de lesgevers (N=325) gaven hun mening over de praktijk. 18% van de lesgevers (N=86) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 17% van de lesgevers (N=81) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.12.1 Klaspraktijk: maken lesgevers in de klas gebruik van nieuwe media?

Het gebruik van nieuwe media is nog niet ingeburgerd. 20,6% van de lesgevers geeft aan vaak of altijd gebruik te maken van nieuwe media. 30,8% zegt nooit gebruik te maken van nieuwe media.

*Figuur 46: In welke mate maken lesgevers in de klas gebruik van nieuwe media?*



#### 3.12.2 Meningen

*Wat denken NT2-lesgevers over het gebruik van nieuwe media in de klas?*

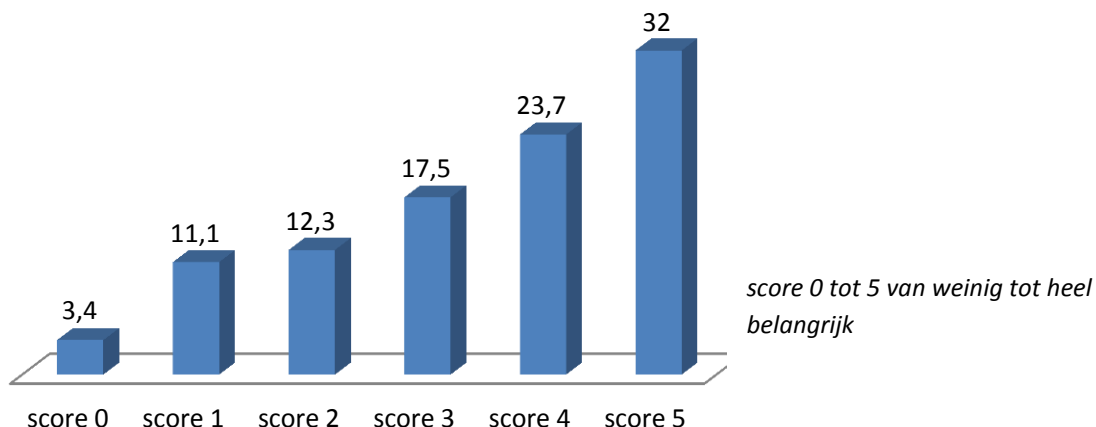
16,9% van de lesgevers vindt het gebruik van nieuwe media meer iets voor in een open leercentrum of voor thuis. 18,2% vindt dat het gebruik van nieuwe media niet realistisch is omdat niet alle cursisten met de computer kunnen werken.

De helft tot twee derde van de lesgevers ziet inhoudelijke voordelen aan het gebruik maken van nieuwe media. Zo vindt 63,1% van de lesgevers dat het gebruik van nieuwe media interessant is om gedifferentieerd te werken. 64,6% vindt het gebruik van nieuwe media interessant om bepaalde inhouden van de les functioneler te maken en 50,5% van de respondenten vindt nieuwe media een handig hulpmiddel om de cursisten te laten communiceren met de buitenwereld.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het gebruik van nieuwe media in de klas?*

Er komt een genuanceerd beeld naar voren: 55,7% van de lesgevers denkt vernieuwingsgezind over deze praktijk (score 4 en score 5 voor de weging).

Figuur 47: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het gebruik van nieuwe media in de klas?



#### Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen

In de aanvullingen staan de respondenten vooral stil bij de vele mogelijkheden die het gebruik van nieuwe media in de klas biedt op vlak van differentiatie, 'digibetisering', motivatie, het zelfstandig leren werken, het verhogen van het competentiegevoel, ...

- *Het werkt motiverend voor veel cursisten en ze kunnen allemaal op hun eigen tempo werken.*
- *Ik vind het belangrijk om cursisten wegwijs te maken met interessante links om dan voornamelijk zelfstandig, naargelang hun behoeften, hier verder op te werken. Links met luisterfragmenten, leesfragmenten, extra woordenschat of grammatica oefeningen, ...*
- *Cursisten voelen zich hierdoor ook goed in hun vel omdat ze ineens OOK met de computer kunnen werken (...).*
- *Zo leren mijn cursisten ook eens met de computer werken, en hebben ze er minder schrik van/ weerstand tegen. Ze ontdekken dat zij dat ook kunnen en niet enkel hun kinderen, partner, ...*

#### 3.12.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol in het gebruik van nieuwe media in de klas?*

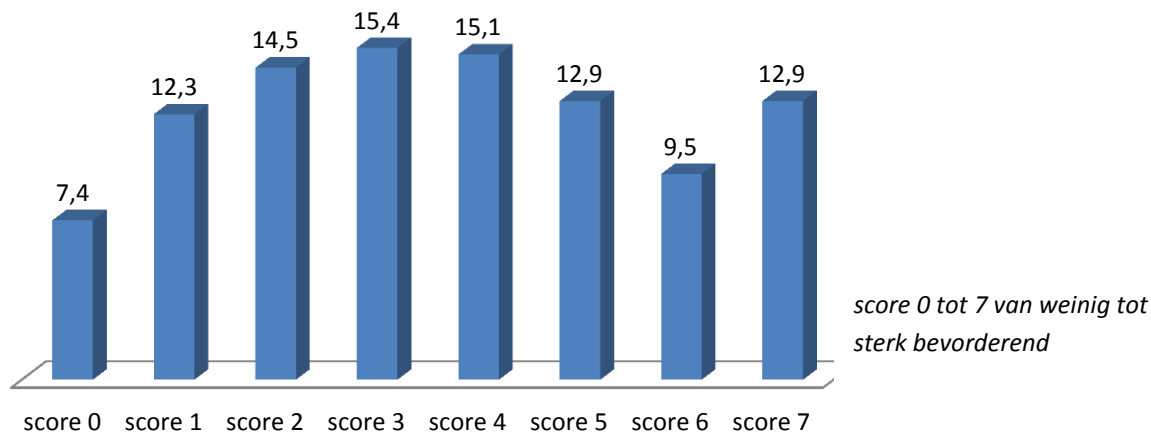
De inschatting van de verwachting van de cursisten is opvallend positief: volgens 80,3% van de lesgevers waarderen cursisten sterk het gebruik van nieuwe media.

Bij de andere contextfactoren is het beeld veel genuanceerder. Vooral het gebrek aan accommodatie (60%) en tijd (61,8%) worden aangehaald als factoren die het gebruik van nieuwe media in de klas bemoeilijken. Over de ruimte in het programma voor nieuwe media, de vraag of het centrum over de nodige apparatuur beschikt, de vraag of collega's ervaringen uitwisselen en of het gebruik van nieuwe media een gangbare praktijk is in het centrum, zijn de meningen verdeeld. Ongeveer de helft van de lesgevers vindt van wel, de andere helft niet.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het gebruik van nieuwe media in de klas?*

Uit de somscores blijkt dat de contextfactoren niet echt bevorderend werken voor het gebruik van nieuwe media in de klas (zie Figuur 48). Maar 22,4% van de lesgevers haalt een score 6 of 7.

*Figuur 48: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het gebruik van nieuwe media in de klas?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

Voorop in de antwoorden op de open vragen staan de praktische bezwaren: het gebrek aan accommodatie en infrastructuur.

- *Zeker zinvol, maar er zijn slechts 2 laptops beschikbaar en geen internet (...).*
- *Geen PC beschikbaar in mijn lessen (Ik geef les op een andere locatie).*
- *Je les staat of valt met het functioneren of niet-functioneren van de apparatuur. Soms heel risicovol en de meerwaarde is niet altijd even groot.*
- *Ons centrum heeft één computerlokaal dat je lang op voorhand moet reserveren en dus maar af en toe kan gebruiken. Dat is het grootste struikelblok.*

Verder vinden we illustraties bij de stelling dat cursisten dit soort activiteiten waarderen:

- *Cursisten waarderen dit heel erg! Zelf heb ik een website gemaakt waarop cursisten ook thuis nog kunnen verder oefenen (...). Het is niet omdat ze analfabeet zijn dat ze hier niet voor open staan.*
- *Cursisten doen dit enorm graag en hierdoor neemt hun kennis van een deel van de wereld toe.*

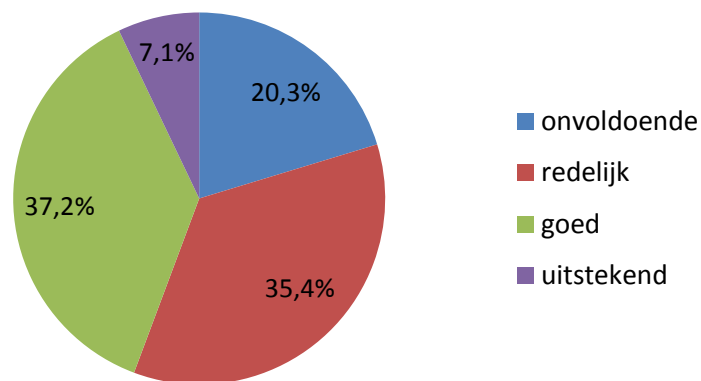
Enkele respondenten nuanceren dan weer deze stelling:

- *Voor veel hooggeschoolde cursisten is het NIET leuk, omdat ze voor hun werk al heel vaak achter de computer zitten (...).*
- *Sommige cursisten vinden dit heel leuk; anderen haten dit. Er zijn veel mensen die niet met een computer kunnen werken dus die zien daar absoluut het nut niet van in. Anderen vinden zo de weg naar online oefeningen en andere manieren om Nederlands te leren (...).*

### 3.12.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het gebruik van nieuwe media in de klas?

Opnieuw komt er een genuanceerd beeld naar voren: 44,3% van de lesgevers voelt zich goed tot uitstekend bekwaam in het uitvoeren van deze praktijk. 57,7% van de lesgevers voelt zich onvoldoende tot redelijk bekwaam.

*Figuur 49: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het gebruik van nieuwe media in de klas?*



### 3.12.5 Conclusies bij praktijk 8

De meerderheid van de leerkrachten zegt geen of soms gebruik te maken van nieuwe media in de klas. Al zien veel lesgevers wel de inhoudelijke voordelen van het gebruik van nieuwe media in, toch denkt maar iets meer dan de helft van de lesgevers erg vernieuwingsgezind over deze praktijk. De contextfactoren werken niet echt bevorderend. Het zijn vooral praktische bezwaren die hierin een rol spelen. Tot slot schat minder dan de helft van de lesgevers zijn bekwaamheid goed tot uitstekend in.

### 3.13 Praktijk 9: De cursisten evalueren door hen realistische taken te laten uitvoeren

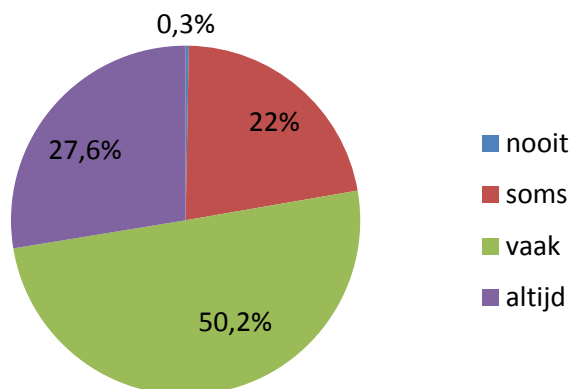
Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 85% van de lesgevers (N=323) gaven hun mening over de praktijk. 5% van de lesgevers (N=24) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 12% van de lesgevers (N=57) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.13.1 Klaspraktijk: Evalueren lesgevers de cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?

Een erg positief beeld valt op: 77,8% van de lesgevers zegt vaak of altijd te evalueren door gebruik te maken van realistische taken. De rest van de lesgevers (22%) zegt soms realistische taken te gebruiken voor evaluatie. Slechts één respondent (0,3%) rapporteert dat hij nooit realistische taken inzet bij evaluatie.

In het algemeen komt het beeld van deze klaspraktijk overeen met het beeld van de klaspraktijk bij praktijk 4. Daar gaf 78,4% van de lesgevers aan vaak of altijd lesactiviteiten aan te bieden die vertrekken vanuit realistische taken.

Figuur 50: In welke mate evalueren lesgevers de cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?



#### 3.13.2 Meningen

*Wat denken NT2-lesgevers over het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?*

Veel lesgevers (85,8%) duiden aan dat ze bij evaluatie gebruik maken van realistische taken omdat het belangrijk is te weten of de cursist in de buitenwereld zich kan behelpen (zie ook 83,6% van de lesgevers die bij praktijk 6 aangeven het belangrijk te vinden dat cursisten de link ervaren tussen wat ze leren in de klas en wat ze nodig hebben buiten de klas en 90,2% van de lesgevers die bij praktijk 4 zegt te vertrekken van realistische taken omdat die taken werken aan concrete talige noden uit het dagelijkse leven).

Volgens 62,8% van de lesgevers past deze manier van evalueren ook goed bij hun manier van lesgeven en 56% van de lesgevers duidt aan dat de evaluatie van de cursist voor minstens 75% op

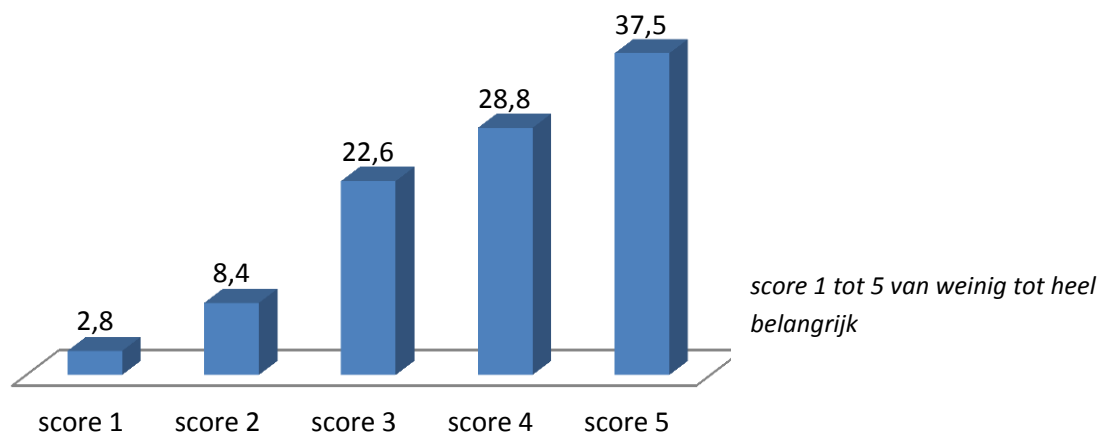
realistische taaltaken gebaseerd moet zijn. Slechts 3,1% van de lesgevers duidt aan dat ze het vooral relevant vinden om na te gaan of de cursist over de noodzakelijke talige bouwstenen beschikt.

11,8% van de lesgevers vindt dat evalueren via realistische taken tot subjectieve beoordelingen leidt. Eén derde van de lesgevers (27,2%) geeft aan dat evalueren via realistische taken wel mooi klinkt maar dat het moeilijk en complex is.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?*

Uit de somscores van de antwoorden op de stellingen met betrekking op de meningen over deze praktijk komt een positief beeld naar voren: 66,3% van de lesgevers denkt erg vernieuwingsgezind over deze praktijk (score 4 en 5 voor de weging). Het gaat dus om iets meer lesgevers dan bij praktijk 4 (53,8% behaalde een score 4 of 5).

*Figuur 51: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?*



*Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen*

Hoewel uit de tabel in 3.1 blijkt dat een grote meerderheid van lesgevers dit soort evaluatietaken belangrijk vindt en slechts 3,1% aangeeft dat het vooral relevant is om taalkennis te toetsen, vinden we in vele antwoorden op de open vragen een bezorgdheid terug omtrent het evenwicht tussen het evalueren van taalvaardigheid en taalkennis:

- *Ik heb het liefst een combinatie van examens met realistische opdrachten en kennisgerichte vragen (woordenschatopdrachten, grammaticale oefeningen).*
- *Tijdens zo'n realistische taak kan je natuurlijk ook de verworven woordenschat en grammatica evalueren.*
- *De vaardigheden worden het best geëvalueerd op basis van realistische taaltaken, maar het is ook nodig om ondersteunende kennis aan te bieden en te evalueren.*
- *Ook de bouwstenen moeten geëvalueerd kunnen worden. Het geeft een ruimter beeld van een cursist.*

We vinden ook hier en daar de twijfel terug omtrent de objectiviteit van deze manier van evalueren (11,8%), vooral voor de vaardigheden spreken en schrijven:



- *Als cursistbegeleider merk ik in de besprekingen dat deze dingen vaak heel subjectief worden beoordeeld.*
- *Beoordelen is moeilijk: wat is 'verstaanbaarheid'?*

### 3.13.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol bij het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?*

Respectievelijk 63,5% en 60,1% van de lesgevers halen aan dat er voldoende tijd is voor voorbereiding en afname van dit soort van evaluatieopdrachten.

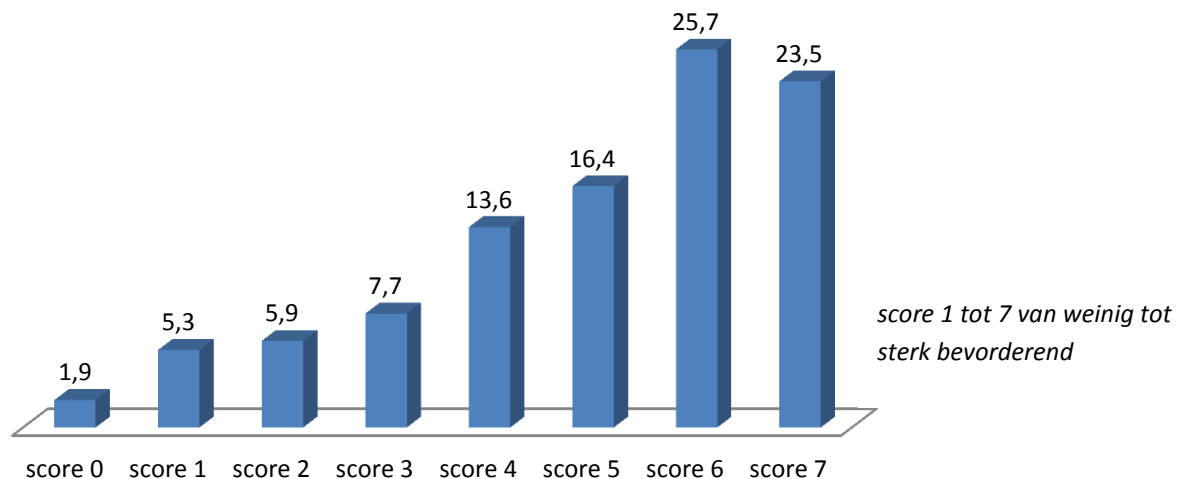
Er is veelal sprake van een gangbare praktijk (79,9%), er worden ervaringen uitgewisseld (75,5%). Lesgevers hebben veelal ook toegang tot dit soort van evaluatieopdrachten (71,2%) en zijn zich bewust van wat de inspectie vraagt (74%).

Bijna één derde van de lesgevers (28,5%) geeft aan dat cursisten liever geëvalueerd worden via woordenschat- en of grammaticatesten.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?*

Uit de somscores leiden we af dat de verschillende contextfactoren veelal bevorderend werken voor het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 52). 49,2% van de lesgevers haalt een score 6 of 7.

*Figuur 52: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?*



*Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

In de antwoorden op de open vragen komt het thema van de verwachtingen van de cursisten aan bod:

- *Sommige cursisten zijn niet vertrouwd met praktijkgericht evalueren en vergelijken met evaluaties in hun thuislanden.*

- *De cursisten vragen niet alleen, maar ook om klassieke testen. Je moet daar ook aan tegemoet komen. Het geeft hen een gevoel van controle. Maar bovenal is het fijn als ze zien dat ze realistische taken kunnen uitvoeren.*
- *(...) Cursisten hebben af en toe ook graag een echte 'toets' die taalelementen beoordeelt.*

Verder heeft 36,5% van de respondenten te weinig tijd om dit soort evaluatieopdrachten voor te bereiden. Voorbeelden daarvan lezen we in de antwoorden op de open vragen:

- *De manier van evalueren vraagt wel heel veel tijd... De realistische taak zelf vraagt al veel tijd en dan nog een tweede keer ter evaluatie een gelijkaardige taak.*
- *Het opstellen van evaluatieopdrachten neemt enorm veel tijd in beslag omdat er tegenwoordig voor alles een regel is die moet worden nageleefd. Ook de beoordeling ervan neemt veel tijd in beslag, vooral als het gaat om brieven en dergelijke die moeten geëvalueerd worden.*

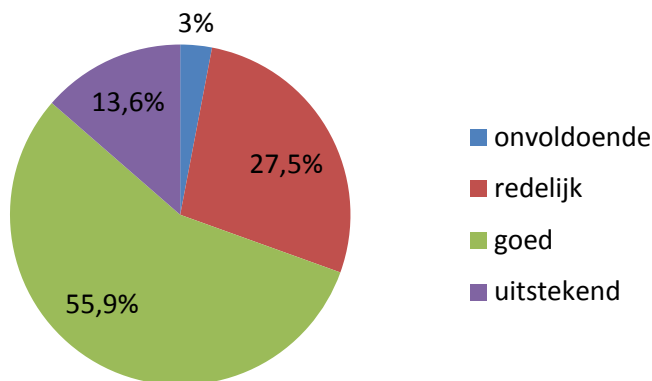
Uit de commentaren blijkt ook het belang van een goed centrumoverleg in verband met dit thema. Is er overleg, dan voelt men zich gesteund. Ontbreken afspraken hieromtrent op centrumniveau, dan werkt dit remmend:

- *Wij hebben met ons centrum een takenpakket uitgewerkt waar iedereen gebruik van maakt.*
- *Evaluatietaken worden centraal in het centrum gemaakt. Dat systeem werkt goed.*
- *We werken momenteel in een werkgroep (Functioneel Evalueren in de Moderne Talen) aan het ontwikkelen van dergelijke evaluaties. Deze ervaringen helpen mij als leerkracht NT2.*
- *Wij hebben dit schooljaar onvoldoende overlegd over onze manier van evalueren en over de puntenverdeling op de examens en we hebben geen precieze richtlijnen gekregen over hoe het nu eigenlijk moet.*
- *Er zijn voor het hele centrum evaluatietaken van bedenkelijke kwaliteit uitgewerkt waar ik mij moet aan houden.*

#### **3.13.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?**

Het overgrote deel van de lesgevers vindt zichzelf bekwaam om te evalueren door gebruik te maken van realistische taken: 69,5% van de lesgevers duidt aan dat hun bekwaamheid uitstekend tot goed is. Dat komt overeen met de cijfers bij praktijk 4 waar 69,5% van de lesgevers hun bekwaamheid met betrekking tot het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken inschatten als goed tot uitstekend. Eén derde (30,5%) duidt bij praktijk 9 aan dat zijn bekwaamheid redelijk tot onvoldoende is.

*Figuur 53: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?*



### 3.13.5 Conclusies bij praktijk 9

De meerderheid van de leerkracht geeft aan cursisten te evalueren door hen realistische taken te laten uitvoeren, hoewel uit de open antwoorden ook een bezorgdheid terug te vinden is omtrent het evenwicht tussen het evalueren van taalvaardigheid en taalkennis. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan te evalueren via realistische taken om te achterhalen of cursisten in staat zijn zich in de buitenwereld te redden. De contextfactoren werken bevorderend voor het uitvoeren van deze praktijk. De overgrote meerderheid van de lesgevers acht zichzelf ook uitstekend tot goed bekwaam om deze praktijk uit te voeren.

Uit de vergelijking van praktijk 4 (aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken) en praktijk 9 (evalueren door gebruik te maken van realistische taken) blijkt dat er veel parallellen te trekken zijn op vlak van implementatie van deze actie in de klaspraktijk, het aantal mensen dat sterk vernieuwingsgezind denkt over de praktijk en de inschatting van de bekwaamheid om de praktijk uit te voeren.

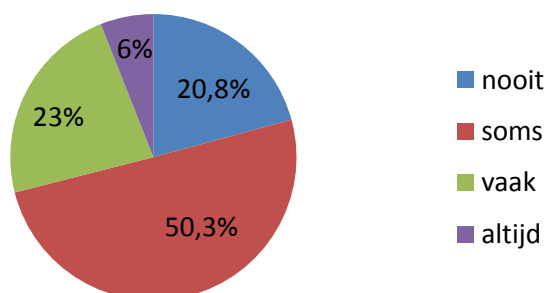
### 3.14 Praktijk 10: Naast toetsen gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 83,6% van de lesgevers (N=318) gaven hun mening over de praktijk. 8% van de lesgevers (N=38) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 13% van de lesgevers (N=61) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.14.1 Klaspraktijk: Evalueren lesgevers door naast toetsen gebruik te maken van alternatieve vormen van evaluatie?

29% van de lesgevers (N=318) zegt niet alleen toetsen te gebruiken maar ook vaak of altijd gebruik te maken van alternatieve vormen van evaluatie. 71,1% van de lesgevers geeft aan soms of nooit gebruik te maken van alternatieve vormen van evaluatie. Terwijl dus erg veel lesgevers (77,8%) aangeven vaak of altijd te evalueren door gebruik te maken van realistische taken, valt voor het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie een ander beeld op.

*Figuur 54: In welke mate evalueren lesgevers door naast toetsen gebruik te maken van alternatieve vormen van evaluatie?*



#### 3.14.2 Meningen

*Wat denken NT2-lesgevers over het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?*

Bijna drie vierde van de lesgevers (67%) duidt aan dat een eindevaluatie gebaseerd moet zijn op gegevens die verzameld zijn tijdens verschillende momenten doorheen de cursus.

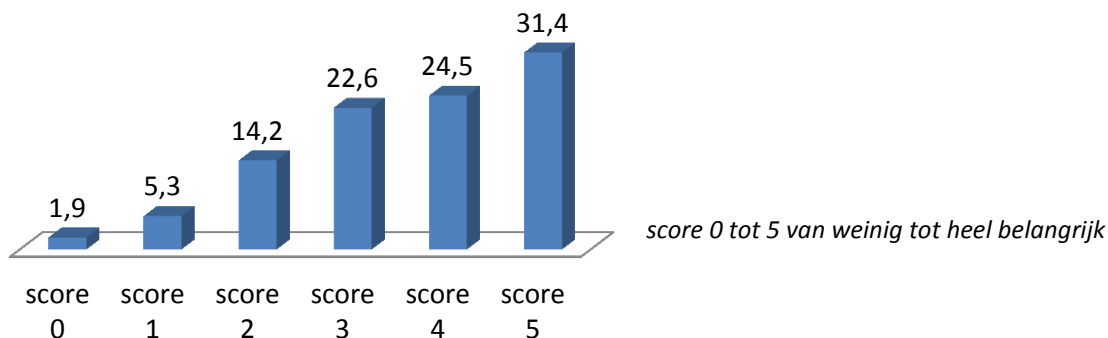
8,2% van de lesgevers duidt aan dat formele toetsen voldoende en objectieve informatie opleveren. Alternatieve evaluatie wordt door 58,8% van de lesgevers gezien als een mogelijkheid om het eindresultaat van evaluatie een rijkere weergave van de vaardigheden van de cursist te laten zijn. De helft van de lesgevers (51,3%) vindt dat je door alternatieve evaluatievormen te gebruiken een evaluatievorm kan kiezen die het best past bij een vaardigheid.

11,9% van de deelnemers meent dat alternatieve vormen van evaluatie vaak te veel van een cursist vragen. Bijna de helft van de lesgevers (43,4%) geeft aan dat alternatief evalueren wel mooi klinkt, maar dat het heel moeilijk en complex is om het in de praktijk om te zetten. 29,6% van de lesgevers deelt de mening dat alternatieve evaluatie enkel haalbaar is in kleine groepen/klassen.

### Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?

Uit de somscores (Figuur 55) blijkt dat 55,9% van de lesgevers erg vernieuwingsgezind denkt over deze praktijk (somscores 4 en 5). Terwijl dus bij praktijk 9 nog 66,3% van de lesgevers erg vernieuwingsgezind denkt over het evalueren van cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren, is de groep van de lesgevers die erg vernieuwingsgezind denkt over alternatieve evaluatie zo'n 10% kleiner.

Figuur 55: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?



### Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen

Heel wat meningen onderschrijven het belang van alternatieve vormen van evaluatie. Sommige lesgevers rapporteren in dit verband positief over hun praktijk:

- *Ik vind het noodzakelijk. Het zijn uiteindelijk volwassenen waar je mee werkt. Je moet hen wel betrekken bij de evolutie in hun leerproces. Op die manier speel je ook veel korter op de bal en kan je makkelijker bijsturen (...).*
- *Ik werk in mijn groepen met een portfolio waaraan toetstaken verbonden zijn die in de loop van de module worden afgenomen. Bij slechte resultaten kan op tijd worden bijgestuurd en kan de cursist opnieuw getest worden op dit doel. Ook wordt er geëvalueerd op basis van permanente observatie. In de groepen die ik geef, is er geen eindtest.*
- *Wij kiezen voor permanente evaluatie, toetstaken zijn opgesteld, we gebruiken portfolio, observaties.*

Toch komen uit de antwoorden op de open vragen heel wat vragen naar voor. Een thema is bijvoorbeeld de twijfel of deze actie bij laaggeschoolden of in de lagere niveaus wel haalbaar is:

- *Ik vind dit haast niet te doen bij laaggeschoolde cursisten.*
- *Ik kan het alleen zeer beperkt toepassen bij mijn groep basiseducatie.*

Een andere twijfel die uit de antwoorden op de open vragen blijkt, is de vraag naar de haalbaarheid of wenselijkheid van zelf- of peerevaluatie:

- *Vooral de zelfevaluatie en peerevaluatie wil niet zo goed lukken. Cursisten verwachten van de leerkracht dat die zegt of het goed was of niet.*
- *Peerevaluatie vind ik zéér moeilijk omdat cursisten elkaar vaak willen helpen en daardoor geen 'slechte' dingen over elkaar durven zeggen. Vooral in de lage alfamodules ligt dit zeer moeilijk (...)*
- *Hoeveel studenten hebben het vermogen om zichzelf goed in te schatten?*

- *Peer to peer leidt alleen tot grote discussie. Voor zelfevaluatie onderschat of overschat men zichzelf vaak.*

### 3.14.3 Contextfactoren

*Welke contextfactoren spelen een rol bij alternatieve vormen van evaluatie?*

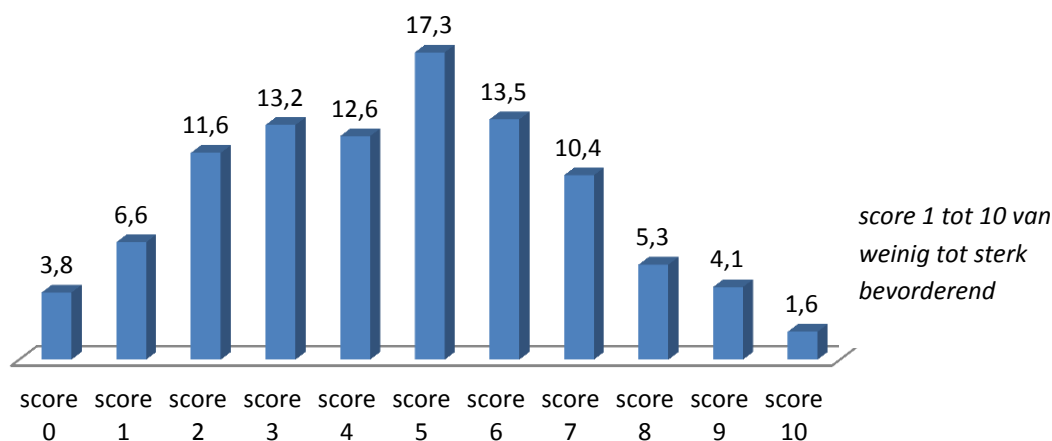
Voor 58,8% van de respondenten ontbreekt de tijd om alternatieve vormen van evaluatie in te bouwen in de les. 59,7% van de lesgevers geven aan ervaringen uit te wisselen over alternatieve vormen van evaluatie, maar het uitvoeren van alternatieve evaluatie is geen gangbare praktijk (bij 43,7% van de lesgevers).

De verwachtingen van de inspectie zijn bij een kleine helft van de lesgevers bekend (47,8%). Meer dan de helft van de lesgevers (62,3%) zegt dat cursisten alternatieve evaluatie niet relevant vinden. De ervaring met verschillende vormen van evaluatie schommelt tussen 35,8% en 58,5%. 42,8% van de lesgevers heeft ervaring met peerevaluatie; 55,3% met zelfevaluatie; 35,8% met reflectiegesprekken; 32,7% met portfolio en 58,5% met observatieschema's.

*In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?*

Uit de somscores leiden we af dat de contextfactoren het uitvoeren van deze praktijk niet echt bevorderen (zie Figuur 56). Maar 21,4% van de lesgevers haalt een somscore 7, 8, 9 of 10.

*Figuur 56: In welke mate werken de contextfactoren bevorderend voor het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?*



*Aanvullingen van de lesgevers bij de contextfactoren*

Heel wat lesgevers wijzen in de antwoorden op de open vraag op dat het feit dat deze manieren van evalueren belastend en tijdrovend zijn voor de lesgever (58,8%). Ook het probleem van de afwezige cursisten wordt aangehaald als bezwarende factor:

- *Ik vind dat het van de leerkracht veel eist qua tijd en energie.*
- *In sommige modules is er een vorm van permanente evaluatie. Probleem: ten eerste de administratieve rompslomp voor de leerkracht om dit bij te houden. Ten tweede: volwassenen*

*zijn vrij en komen niet steeds naar de cursus. Daardoor blijf je echt permanent bezig met het inhalen van allerlei evaluaties die ze gemist hebben (...).*

- *Zelf geen ervaring met portfolio, maar een aantal collega's wel en ik hoor hen zeggen dat het héél veel werk is!*

Sommige respondenten zijn niet helemaal overtuigd van de wenselijkheid van alternatieve vormen van evaluatie:

- *Het is niet altijd relevant dat cursisten elkaar evalueren. Ze nemen het ook niet altijd van elkaar aan en soms worden vetes alleen maar verergerd. Het vraag van de leerkracht enorm veel mensenkennis opdat het soms 'broze' stukje vertrouwen niet in enkele seconden teniet wordt gedaan.*
- *Een dergelijke evaluatie is het zwakke punt bij NT2. De klassieke evaluatievormen geven een objectiever resultaat. de cursisten voelen zich vaak bedrogen bij de huidige evaluaties, die -in hun ogen- niet toetsen waar we in de les tijd en aandacht aan besteden.*

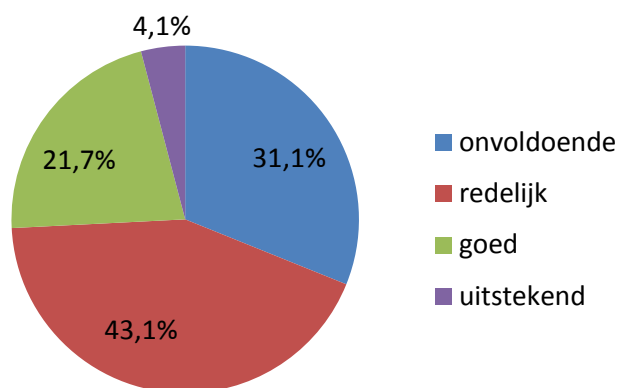
Vele lesgevers geven in de antwoorden op de open vragen aan dat ze nog niet veel ervaring hebben in deze materie, wat overeenkomt met de tendensen in punt 3.14.4.1:

- *We zouden met de collega's het gebruik van een portfolio overwegen. We zijn er alleen nog niet uit hoe dit praktische allemaal moet.*
- *Tot nu toe lukt het nog niet zo goed om de zelfevaluatie en de peerevaluatie tot een goed eind te brengen. het is in lagere niveaus niet gemakkelijk om de bedoeling uit te leggen.*
- *Ik heb enkel peerevaluatie geprobeerd tot nog toe, met weinig succes. De cursisten geven steeds de beoordeling 'goed' aan elkaar.*

#### **3.14.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?**

Lesgevers vinden van zichzelf dat ze niet zo bekwaam zijn met betrekking tot het aanbieden van alternatieve evaluatievormen: 74,2% van de lesgevers vindt dat ze maar onvoldoende tot redelijk bekwaam zijn. We zien hier dus een ander beeld dan bij de vraag rond evalueren via realistische taken: daar duidde 66,9% van de lesgevers aan dat hun bekwaamheid uitstekend tot goed is.

*Figuur 57: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie?*



### 3.14.5 Conclusies bij acties 10

Een minderheid van de leerkrachten rapporteert ook andere vormen dan toetsen in te zetten om cursisten te evalueren. Alternatieve vormen van evaluatie zoals het gebruik van een portfolio of peerevaluatie zijn volgens de meeste leerkrachten geen gangbare praktijk. Dat is opvallend, want maar een kleine 10% van de leerkrachten vindt dat formele toetsen voldoende en objectieve informatie opleveren om cursisten te evalueren. De contextfactoren bevorderen het gebruik van alternatieve vormen van evaluatie niet echt. Eén vierde van de leerkrachten voelt zich goed of uitstekend bekwaam om alternatieve vormen van evaluatie te gebruiken.



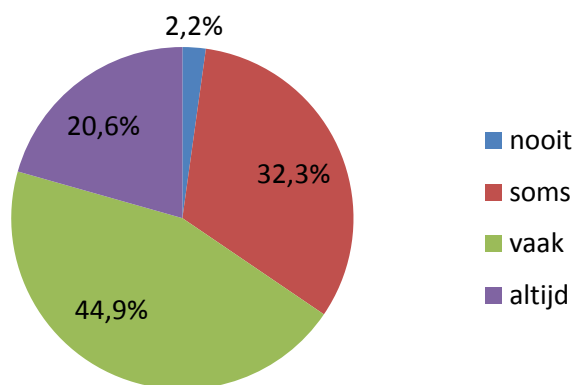
### 3.15 Praktijk 11: Mijn lespraktijk bijsturen naar aanleiding van evaluatiegegevens

Aan lesgevers werd gevraagd om te beoordelen of zij deze praktijk nooit, soms, vaak of altijd uitvoeren. 83,1% van de lesgevers (N=316) gaven hun mening over de praktijk. 5% van de lesgevers (N=25) vulde het overzicht met meningen aan met een 'andere' mening. 8% van de lesgevers (N=39) maakte bij de bevraging van de contextfactoren gebruik van de mogelijkheid om een bedenking te formuleren.

#### 3.15.1 Klaspraktijk: Sturen lesgevers hun lespraktijk bij naar aanleiding van evaluatiegegevens?

65,5% van de lesgevers zegt vaak of altijd bijsturingen te doen naar aanleiding van evaluatiegegevens. De rest van de lesgevers (32,3%) zegt soms bijsturingen te doen. Slechts 2,2% geeft aan nooit bijsturingen te doen.

*Figuur 58: In welke mate sturen lesgevers hun lespraktijk bij naar aanleiding van evaluatiegegevens?*



#### 3.15.2 Meningen

*Wat denken NT2-lesgevers over het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?*

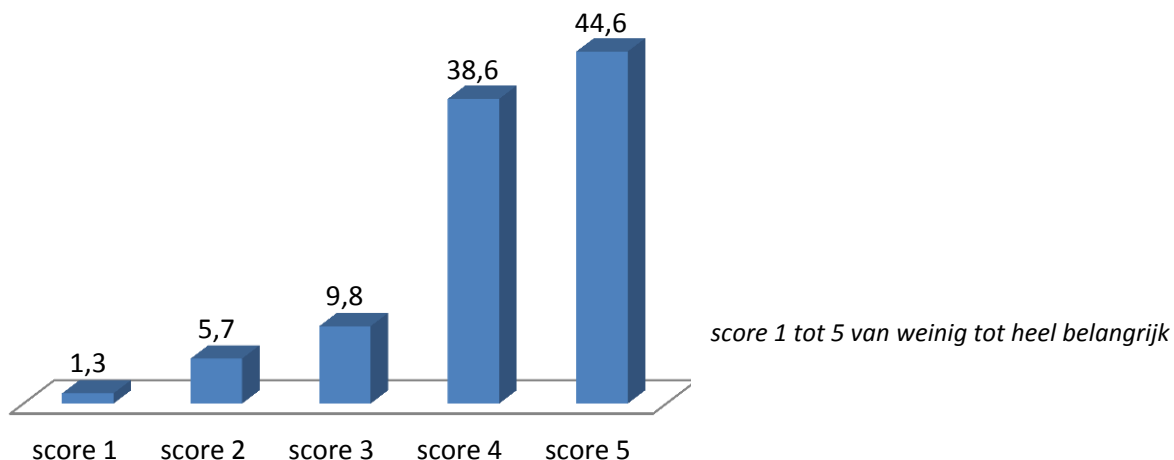
Veel lesgevers geven aan dat ze het belangrijk vinden om bijsturingen te doen. Op die manier kunnen ze de kwaliteit van hun onderwijs verhogen (78,5%) en kunnen ze voor verschillende cursisten betere ondersteuning voorzien (82%).

35,4% van de lesgevers deelt de mening dat evaluatiegegevens vooral dienen om de cursist duidelijk te maken aan welke punten hij nog kan/moet werken. Slechts 1,9% van de lesgevers duidt aan het doen van bijsturingen niet relevant te vinden. Slechts 3,5% van de lesgevers geeft aan dat door het doen van bijsturingen de lesinhoud te sterk bepaald wordt door de zwakste cursisten.

*Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?*

Een positief beeld valt op bij de somscores: 83,2% van de lesgevers denkt erg vernieuwingsgezind over het doen van bijsturingen naar aanleiding van evaluatiegegevens (score 4 en 5 voor de wegging).

*Figuur 59: Hoe vernieuwingsgezind denken NT2-lesgevers over het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij de meningen*

Door het kleine aantal ingevulde antwoorden op de open vragen voor dit aspect is het moeilijk om grote tendensen te zien. Wel blijkt uit de antwoorden een verschillende interpretatie van de omschrijving 'bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatie'. Sommige respondenten verwijzen in hun antwoorden naar het bijsturen van lessen naar aanleiding van evaluatie van de cursus door cursisten en dus niet het bijsturen van de lessen naar aanleiding van evaluatiegegevens van cursisten. Dit moet mee in rekening gebracht worden bij de interpretatie van de cijfers. Niet alle respondenten praten hier over dezelfde inhoud.

We vinden in de antwoorden op de open vragen wel illustraties van het feit dat lesgevers deze praktijk belangrijk vinden:

- *Ik vind dat evaluatiegegevens idealiter voor beide partijen duidelijk maken aan welke punten zij/hij nog kan werken.*
- *Ik houd rekening met de dingen die ik zie in de testen. Als bijna iedereen dezelfde fout maakt dan laat ik dat de volgende keer explicieter aan bod komen in de les.*

Een enkeling wijst op de samenhang tussen tussentijds evalueren en bijsturen van de lespraktijk:

- *We doen zelden tussentijdse, diagnostische evaluatie, dus weinig mogelijkheid om het lesgeven bij te sturen.*

### **3.15.3 Contextfactoren**

*Welke contextfactoren spelen een rol bij het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?*

Iets meer dan één derde van de lesgevers (36,4%) haalt aan dat het programma weinig ruimte laat om bijstellingen te doen. 45,9% haalt aan dat er niet voldoende tijd is om activiteiten voor te bereiden die inspelen op vastgestelde lacunes.

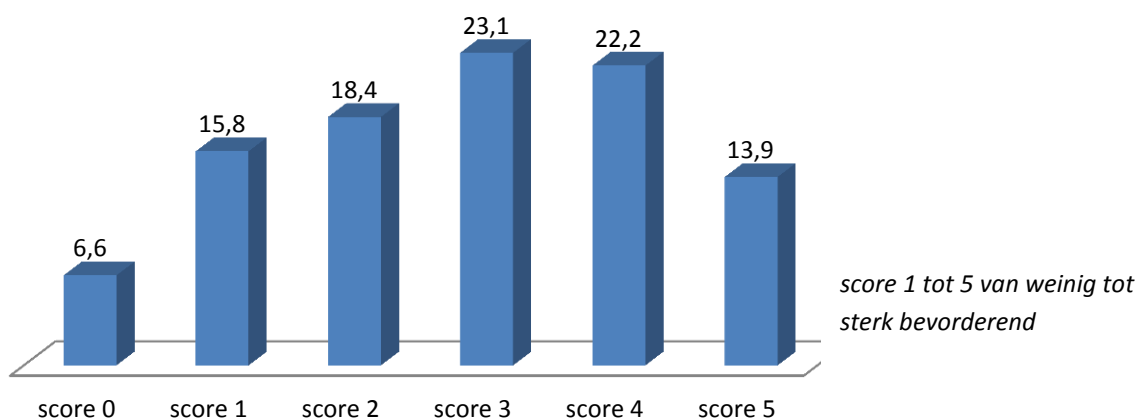
Het uitwisselen van ervaringen over deze praktijk gebeurt door ongeveer de helft van de lesgevers (52,5%). Iets meer dan de helft van de lesgevers geeft aan dat deze praktijk in hun centrum gangbaar is (59,5%).

De helft van de lesgevers (50,3%) geeft aan dat de inspectie vraagt om bijstellingen aan de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens, volgens de andere helft is dat niet zo (49,7%).

*In welke mate bevorderen de contextfactoren het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?*

Uit de somscores blijkt dat de contextfactoren niet bevorderend werken voor het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens (zie Figuur 60). 36,4% van de lesgevers haalt score 4 of 5.

*Figuur 60: In welke mate bevorderen de contextfactoren het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?*



#### *Aanvullingen van de lesgevers bij contextfactoren*

We vinden in de aanvullingen van de lesgevers geen uitgesproken thema's terug. Ook hier wijzen we op de verwarring die is ontstaan rond de idee *bijsturen van de lespraktijk*. Sommige lesgevers begrijpen het bijsturen naar aanleiding van evaluatiegegevens van cursisten als bijsturen naar aanleiding van evaluatie van de cursus door cursisten. We vermoeden dus hier een zekere ruis op de resultaten.

In de antwoorden komen positieve geluiden naar voor:

- *NT2 geven moet een wederzijds leerproces zijn! Ook voor mij is het vaak nog zoeken naar de beste aanpak! Er is absoluut geen tijd voor in de bestaande modules. Je moet je cursus op tijd rond krijgen, en nog wat extra oefeningen maken, dat is al meer dan genoeg.*

Maar we vinden ook illustraties van de bezwaren (zoals het tijdsgebrek (45,9%), weinig ruimte in het programma (36,4%), te weinig overleg op centrumniveau (47,5%) terug:

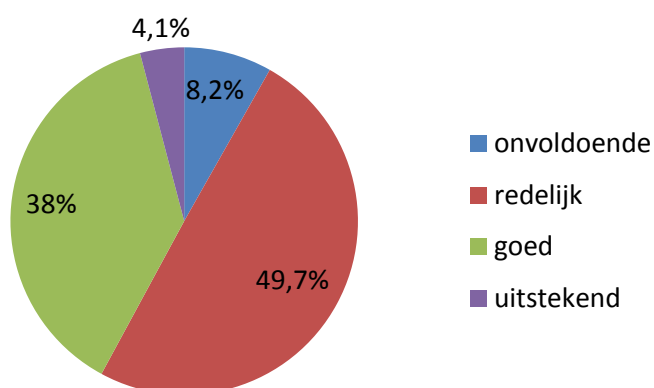
- *Ik heb maar 9 weken tijd om een heel strak programma af te werken en vind dat ik hiervoor te weinig tijd krijg, hoewel ik het erg belangrijk vind.*

- *Het programma ligt min of meer vast maar er is wel wat ruimte om een herhalingsles te geven om bepaalde hiaten op te vangen. De tijd in de les hangt af van de module.*
- *Ik heb heel weinig zicht op hoe mijn collega's hiermee omgaan.*

### 3.15.4 Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?

We zien een genuanceerd beeld. De helft van de lesgevers (49,7%) vindt dat zijn bekwaamheid redelijk is; 42,1% vindt dat zijn bekwaamheid goed tot uitstekend is.

*Figuur 61: Hoe bekwaam schatten lesgevers zichzelf in met betrekking tot het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?*



### 3.15.5 Conclusies bij praktijk 11

Meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan de eigen klaspraktijk bij te sturen naar aanleiding van evaluatiegegevens. Belangrijke redenen daarvoor zijn het verhogen van de onderwijskwaliteit en het verbeteren van ondersteuning aan verschillende cursisten. De meeste lesgevers denken erg vernieuwingsgezind over het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens, al bleek ook uit de antwoorden op de open vragen dat er mogelijk enige begripsverwarring was omtrent het begrip 'bijsturen naar aanleiding van evaluatiegegevens'. De contextfactoren werken niet bevorderend voor het uitvoeren van deze praktijk. De inschatting van de bekwaamheid om de eigen klaspraktijk bij te sturen naar aanleiding van evaluatiegegevens helt niet over naar een duidelijk negatief of positief beeld.

### 3.16 Besluit hoofdstuk 3

In het voorgaande werd elke praktijk afzonderlijk besproken. Op basis van die bespreking is het mogelijk om de 11 vernieuwende klas- en evaluatiepraktijken te groeperen in twee grote groepen en een derde kleine groep. De twee grote groepen omvatten acht praktijken. De derde groep omhelst de overige drie praktijken die elk gekenmerkt worden door een afzonderlijk patroon.

Van groep 1 maken drie vernieuwende les- en evaluatiepraktijken deel uit (zie Figuur 62). Het gaat om praktijken waarbij:

- meer dan de helft van de lesgevers rapporteert dat de praktijk is doorgedrongen tot in de klaspraktijk (+);
- meer dan de helft van de lesgevers erg vernieuwingsgezind denkt over de praktijk (somscores 4 of 5; +);
- meer dan de helft van de lesgevers rapporteert dat de contextfactoren bevorderend werken voor het uitvoeren van de praktijk (somscores 4 of 5 bij een maximumscore van 5<sup>4</sup>);
- meer dan de helft van de lesgevers aangeeft dat zijn bekwaamheid voor het uitvoeren van de praktijk goed tot uitstekend is (+).

Figuur 62: Groep 1 vernieuwende les- en evaluatiepraktijken

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Vertrekken van realistische taken (praktijk 4)</b>	+	+	+	+
	78,4%	53,8%	54,1%	69,5%
<b>Evalueren via realistische taken (praktijk 9)</b>	+	+	+/-	+
	77,8%	66,3%	49,2%	69,5%
<b>Interactie tussen cursisten stimuleren (praktijk 5)</b>	+	+	+	+
	86,5%	81,3%	68,7%	76,2%

Een belangrijke kanttekening bij de interpretatie van Figuur 62 is de eerder opgemerkte mogelijke begripsverwarring omtrent de term *realistische taken* (zie bespreking praktijk 4).

Van groep 2 maken vijf vernieuwende les- en evaluatiepraktijken deel uit (zie Figuur 63). Het gaat om praktijken waarbij:

- minder dan de helft van de lesgevers rapporteert dat de praktijk is doorgedrongen tot in de klaspraktijk (-);
- meer dan de helft van de lesgevers erg vernieuwingsgezind denkt over de praktijk (somscores 4 of 5; +);

<sup>4</sup> Bij een maximumscore van 5, 6 of 7 is er gekeken naar het aantal lesgevers dat de twee hoogst te behalen scores behaalde. Bij een maximumscore van 6 gaat dus het om de scores 5 en 6. Bij een maximumscore van 10 is er gekeken naar het aantal lesgevers dat de vier hoogst te behalen scores behaalde, namelijk de scores 7, 8, 9 of 10.

- meer dan de helft van de lesgevers rapporteert dat de contextfactoren niet bevorderend werken voor het uitvoeren van de praktijk (somscores 4 of 5 bij een maximumscore van 5<sup>5</sup>);
- minder dan de helft van de lesgevers aangeeft dat zijn bekwaamheid voor het uitvoeren van de praktijk goed tot uitstekend is (-).

Figuur 63: Groep 2 vernieuwende les- en evaluatiepraktijken

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie (praktijk 10)</b>	- 29%	+ 55,9%	- 21,4%	- 25,8%
<b>Lessen afstemmen op de NT2-behoeften van cursisten (praktijk 2)</b>	- 40,9%	+ 78,1%	- 12,1%	- 40,5%
<b>Activiteiten voorzien die cursisten in het dagdagelijkse leven het Nederlands laten gebruiken (praktijk 6)</b>	- 14,6%	+ 64,4%	- 23,5%	- 42,9%
<b>Cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt (praktijk 3)</b>	- 17,8%	+ 61,9%	- 14,1%	- 37,1%
<b>Gebruik maken van nieuwe media (praktijk 8)</b>	- 20,6%	+ 55,7%	- 22,4%	- 44,3%

Bij de drie praktijken die nog resten zien we een ander beeld: ze sluiten niet aan bij één van bovenstaande groepen. De praktijken in de derde groep worden gekenmerkt door een eigen patroon.

De eerste praktijk die rest is het peilen naar de NT2-behoeften van de cursisten. Meer dan de helft van de lesgevers geeft aan dit vaak of altijd te doen. Het aantal lesgevers dat erg vernieuwingsgezind denkt over de praktijk en het aantal lesgevers dat zich bekwaam voelt om te peilen naar de NT2-behoeften van cursisten, ligt echter lager dan 50%. Ook de contextfactoren werken volgens meer dan de helft van de lesgevers niet bevorderend (zie Figuur 20 bij de bespreking van deze praktijk).

<sup>5</sup> Bij een maximumscore van 5, 6 of 7 is er gekeken naar het aantal lesgevers dat de twee hoogst te behalen scores behaalde, bij een maximumscore van 6 gaat dus het om de scores 5 en 6. Bij een maximumscore van 10 is er gekeken naar het aantal lesgevers dat de vier hoogst te behalen scores behaalde, namelijk de scores 7, 8, 9 of 10.

Figuur 64: Peilen naar de NT2-behoeften van cursisten

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Peilen naar de NT2-behoeften van cursisten (praktijk 1)</b>	+ 66,8%	- 47,4%	- 12,2%	- 44,5%

De tweede praktijk die niet aansluit bij een groep is het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij lesactiviteiten. Deze praktijk is over de hele lijn het minst ingeburgerd. Minder dan 50% van de lesgevers zegt vaak of altijd differentiatiemogelijkheden te voorzien, maar (iets meer) dan een derde van de lesgevers denkt erg vernieuwingsgezind over de praktijk en voelt zich bekwaam om te differentiëren. Ook de contextfactoren ondersteunen volgens meer dan de helft van de lesgevers het uitvoeren van de praktijk nauwelijks (zie Figuur 44 bij de bespreking van deze praktijk).

Figuur 65: Differentiatiemogelijkheden voorzien bij lesactiviteiten

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Differentiatiemogelijkheden voorzien (praktijk 7)</b>	- 45,7%	- 37,7%	- 19,6%	- 33%

De derde praktijk die niet aansluit bij een groep is het doen van bijsturingen naar aanleiding van evaluatiegegevens. Bij deze praktijk valt vooral op dat meer dan de helft van de lesgevers zegt dit vaak of altijd te doen, ook erg vernieuwingsgezind denkt over het doen van bijsturingen naar aanleiding van evaluatiegegevens, maar zich niet bekwaam voelt om deze praktijk uit te voeren. De contextfactoren werken volgens meer dan de helft van de lesgevers niet bevorderend voor het uitvoeren van deze praktijk (zie Figuur 60 bij de bespreking van deze praktijk).

Figuur 66: Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens (praktijk 11)</b>	+ 65,5%	+ 83,2%	- 36,1%	- 42,1%

## HOOFDSTUK 4    **Totaalbeeld voor de klaspraktijk, vernieuwingsgezind denken, contextfactoren en bekwaamheid**

### 4.1    **Inleiding**

In hoofdstuk 3 werd per praktijk een antwoord gegeven op de volgende deelonderzoeksvragen (bij vraag A, zie hoofdstuk 1):

- a.    Wat rapporteren NT2-lesgevers over de implementatie van elke vernieuwende les- en evaluatiepraktijk in hun eigen klaspraktijk?
- b.    Wat zijn de meningen van de NT2-lesgevers over elke vernieuwende les- en evaluatiepraktijk en hoe vernieuwingsgezind denken lesgevers over elke praktijk?
- c.    Welke contextfactoren spelen een rol bij de verschillende praktijken en in welke mate werken de contextfactoren al dan niet bevorderend voor het uitvoeren van de praktijk?
- d.    Hoe bekwaam schatten NT2-lesgevers zichzelf in met betrekking tot het uitvoeren van elke praktijk?

In dit hoofdstuk worden het totaalbeeld voor de klaspraktijk (a), de mate van vernieuwingsgezind denken (b), de contextfactoren (c) en bekwaamheid (d) besproken. Er wordt ingegaan op onderzoeksvraag e bij vraag A (zie hoofdstuk 1):

- e.    Wat is het totaalbeeld voor de klaspraktijk, de mate van vernieuwingsgezind denken, de contextfactoren en de mate van bekwaamheid?

### 4.2    **Rangordes**

Figuren 67, 68, 69 en 70 geven een rangorde voor de 11 praktijken weer op basis van de gerapporteerde klaspraktijk, mate van vernieuwingsgezind denken, mate van bekwaamheid en contextfactoren. De praktijk die bovenaan in de tabel staat, wordt het vaakst gerapporteerd. De praktijk die onderaan de tabel staat, wordt het minst vaak gerapporteerd.

#### *Klaspraktijk*

In Figuur 67 wordt per praktijk aangegeven hoeveel lesgevers rapporteren dat ze een bepaalde vernieuwende praktijk altijd of vaak doen.

In de rangorde worden de eerste drie plaatsen ingenomen door de drie praktijken uit groep 1 (zie 3.16). Op plaatsen 9, 10 en 11 staan 3 praktijken die door maximum één vijfde van de lesgevers worden uitgevoerd.



Figuur 67: Rangorde voor de 11 praktijken op basis van klaspraktijk

Plaats	Praktijk	Klaspraktijk
1	Interactie tussen cursisten stimuleren (5)	86,5%
2	Vertrekken van realistische taken (4)	78,4%
3	Evalueren via realistische taken (9)	77,8%
4	Peilen naar de NT2-behoeften van cursisten (1)	66,8%
5	Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens (11)	65,5%
6	Differentiatiemogelijkheden voorzien (7)	45,7%
7	Lessen afstemmen op de NT2-behoeften van cursisten (2)	40,9%
8	Gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie (10)	29%
9	Gebruik maken van nieuwe media (8)	20,6%
10	Cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt (3)	17,8%
11	Activiteiten voorzien die cursisten in het dagdagelijkse leven het Nederlands laten gebruiken (6)	14,6%

### *Vernieuwingsgezind denken*

In Figuur 68 wordt per praktijk aangegeven hoeveel lesgevers erg vernieuwingsgezind denken over de praktijk (deze lesgevers behalen een somscore 4 of 5 voor vernieuwingsgezind denken).

In vergelijking met de rangorde op basis van de gegevens voor klaspraktijk ziet deze rangorde er anders uit. Het stimuleren van interactie tussen de cursisten blijft wel bewaard in de top 3, maar het vertrekken van realistische taken verdwijnt uit de top 3 naar een 9de plaats in de rangorde. Het evalueren door gebruik te maken van realistische taken komt ook niet meer voor in de top 3 maar neemt nu de vierde plaats in. Nieuw in de top 3 is het afstemmen van de lessen op de NT2-behoeften van de cursisten.

In vergelijking met de vorige rangorde is ook de veranderde plaats van het doen van bijsturingen naar aanleiding van evaluatiegegevens opvallen. Deze praktijk gaat van de 11e naar de 1e plaats (zie echter ook de nuancerings bij deze praktijk, 3.15). Het gaat dus over een praktijk die men belangrijk vindt, maar veel minder toepast in de klaspraktijk. Dit is ook van toepassing voor de andere praktijken uit groep 2 (zie 3.16) die op plaats 5 (buitenschoolse activiteiten), plaats 6 (inspraak), plaats 8 (nieuwe media), plaats 3 (afstemmen op NT2-behoeften) en plaats 7 (alternatieve evaluatie) voorkomen.

Op plaatsen 10 en 11 tenslotte staan twee nieuwe praktijken: het peilen naar de NT2-behoeften van de cursisten en het voorzien van differentiatiemogelijkheden.

*Figuur 68: Rangorde voor de 11 praktijken op basis van somscores voor vernieuwende meningen*

<b>Plaats</b>	<b>Praktijk</b>	<b>Meningen</b>
<b>1</b>	Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens (11)	83,2%
<b>2</b>	Interactie tussen cursisten stimuleren (5)	81,3%
<b>3</b>	Lessen afstemmen op de NT2-behoefte van cursisten (2)	78,1%
<b>4</b>	Evaluëren via realistische taken (9)	66,3%
<b>5</b>	Activiteiten voorzien die cursisten in het dagdagelijkse leven het Nederlands laten gebruiken (6)	64,4%
<b>6</b>	Cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt (3)	61,9%
<b>7</b>	Gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie (10)	55,9%
<b>8</b>	Gebruik maken van nieuwe media (8)	55,7%
<b>9</b>	Vertrekken van realistische taken (4)	53,8%
<b>10</b>	Peilen naar de NT2-behoefte van cursisten (1)	47,4%
<b>11</b>	Differentiatiemogelijkheden voorzien (7)	37,7%

### *Bekwaamheid*

In Figuur 69 wordt per praktijk aangegeven hoeveel lesgevers aangeven dat hun bekwaamheid om de praktijk uit te voeren goed tot uitstekend is.

In de top 3 staan opnieuw de 3 praktijken uit groep 1. Op plaatsen 9 en 10 staan twee praktijken die eerder al voorkwamen. Het geven van inspraak aan wat er aan bod komt in de lessen staat op plaats 10 in de rangorde op basis van de gegevens voor klaspraktijk. Het voorzien van differentiatiemogelijkheden staat in de rangorde op basis van de gegevens voor meningen op de 11e plaats. In de rangorde op basis van bekwaamheid staat op de 11e plaats een nieuwe praktijk: het gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie.

*Figuur 69: Rangorde voor de 11 praktijken op basis van bekwaamheid*

<b>Plaats</b>	<b>Praktijk</b>	<b>Bekwaamheid</b>
<b>1</b>	Interactie tussen cursisten stimuleren (5)	76,2%
<b>2</b>	Vertrekken van realistische taken (4)	69,5%
<b>3</b>	Evalueren via realistische taken (9)	69,5%
<b>4</b>	Peilen naar de NT2-behoefte van cursisten (1)	44,5%
<b>5</b>	Gebruik maken van nieuwe media (8)	44,3%
<b>6</b>	Activiteiten voorzien die cursisten in het dagdagelijkse leven het Nederlands laten gebruiken (6)	42,9%
<b>7</b>	Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens (11)	42,1%
<b>8</b>	Lessen afstemmen op de NT2-behoefte van cursisten (2)	40,5%
<b>9</b>	Cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt (3)	37,1%
<b>10</b>	Differentiatiemogelijkheden voorzien (7)	33%
<b>11</b>	Gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie (10)	25,8%

### *Contextfactoren*

In Figuur 70 wordt per praktijk aangegeven volgens hoeveel lesgevers (uitgedrukt in percentages) de contextfactoren ondersteunend werken.

In de top 3 staan opnieuw de 3 praktijken uit groep 1. Het geven van inspraak neemt zowel in de rangorde op basis van de gegevens voor klaspraktijk als voor bekwaamheid één van de drie laatste plaatsen in. Het peilen naar de NT2-behoefte van cursisten neemt in de rangorde op basis van meningen net zoals in de rangorde op basis van contextfactoren de 10e plaats in. Het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van cursisten is in deze rangorde nieuw op de 11e plaats.

Figuur 70: Rangorde voor de 11 praktijken op basis van contextfactoren

Plaats	Praktijk	Bekwaamheid
1	Interactie tussen cursisten stimuleren (5)	68,7%
2	Vertrekken van realistische taken (4)	51,4%
3	Evaluëren via realistische taken (9)	49,2%
4	Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens (11)	36,1%
5	Activiteiten voorzien die cursisten in het dagdagelijkse leven het Nederlands laten gebruiken (6)	23,5%
6	Gebruik maken van nieuwe media (8)	22,4%
7	Gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie (10)	21,4%
8	Differentiatiemogelijkheden voorzien (7)	19,6%
9	Cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt (3)	14,1%
10	Peilen naar de NT2-behoefte van cursisten (1)	12,2%
11	Lessen afstemmen op de NT2-behoefte van cursisten (2)	12,1%

### 4.3 Groepsgemiddeldes

Van de verschillende berekende somscores (bijvoorbeeld voor de vernieuwende praktijken) is vervolgens per somscore het groepsgemiddelde berekend.

Onderstaande tabel (Figuur 71: Gemiddelde per somscore) geeft een overzicht van de verschillende gemiddeldes. Omdat de maximumscores verschillen, drukken we het gemiddelde ook uit in een groepspercentage: als het groepsgemiddelde gelijk is aan het maximum (alle informanten scoren het maximum), dan zou het groepspercentage 100% zijn. Als we naar de percentages kijken, valt vooral op dat de meningen van de lesgevers in het algemeen aansluiten bij de gewenste, vernieuwende praktijken. Op een totaalscore van 55 halen alle lesgevers samen een gemiddelde score van 40,8 of 74%. De vernieuwende meningen vertalen zich echter niet automatisch in vernieuwende klaspraktijken. Op een totaalscore van 44 halen alle lesgevers samen een gemiddelde score van 28,09 of 63%. Ook op vlak van bekwaamheid zien we in vergelijking met het percentage voor vernieuwende meningen een terugval. Op een totaalscore van 44 halen alle lesgevers samen een gemiddelde score van 26,5 of 60%. Het valt ook op dat de contextfactoren geen sterk ondersteunende rol spelen. Voor de contextfactor *centrumpraktijk* halen alle lesgevers samen een gemiddelde score van 11 op 21 of 52%. Voor de contextfactor *randvoorwaarden* halen alle lesgevers samen een gemiddelde score van 9 op 18 of 50%. Voor de contextfactor *verwachtingen cursisten* behalen de lesgevers samen een gemiddelde score van 5,6 op 11 of 51%. Voor de contextfactor *verwachtingen inspectie* behalen de lesgevers samen een gemiddelde score van 1,5 op 3 of 50%.

Figuur 71: Somscores, groepsgemiddeldes

Wat?	Gemiddelde	Maximumscore	Percentage
Somscore vernieuwende meningen	40,8	55	74%
Somscore vernieuwende praktijken	28,09	44	63%
Somscore invloed centrumpraktijk (som van antwoorden op vragen rond gangbare praktijk en uitwisseling op centrumniveau)	11	21	52%
Somscore invloed randvoorwaarden (som van antwoorden op vragen rond beschikbare tijd en ruimte in het programma)	9	18	50%
Somscore invloed verwachtingen cursisten	5,6	11	51%
Somscore invloed verwachtingen inspectie	1,5	3	50%
Somscore inschatting bekwaamheid	26,5	44	60%

#### 4.4 Correlaties

Om na te gaan of er een onderlinge samenhang is tussen de berekende somscores, werd er gezocht naar mogelijke correlaties.<sup>6</sup> Het significantieniveau werd ingesteld op .05.

De correlatie tussen de somscore van vernieuwende meningen en de somscore van de vernieuwende praktijken is positief significant (Sig.=0.000; rho=0,526). Er is dus een verband tussen het hebben van vernieuwende meningen en het laten zien van vernieuwende praktijken.

Ook de correlatie tussen de somscore van vernieuwende praktijken en de somscore van de inschatting van de bekwaamheid is positief significant (Sig.=0.000; rho=0,488). Er is dus een verband tussen het laten zien van vernieuwende praktijken en een positieve inschatting van de bekwaamheid om de vernieuwende praktijken uit te voeren.

Een overzicht van andere significante correlaties wordt gegeven in bijlage 2. Het gaat om correlaties die weliswaar significant zijn, maar waarbij er geen sterk verband is tussen de variabelen.

<sup>6</sup> Als correlatiecoëfficiënt werd soms Pearson's correlatiecoëfficiënt  $r$  en soms Spearman's correlatiecoëfficiënt gebruikt.

## 4.5 Variantieanalyses

Via variantieanalyses (ANOVA<sup>7</sup>) werd nagegaan of een aantal achtergrondkenmerken (bijvoorbeeld geslacht) een invloed hebben op de groepsgemiddeldes. Zo gingen we onder andere na of een achtergrondvariabele als het geslacht van de lesgever een invloed had op de scores. We stelden voor alle variantie-analyses het significantie-niveau in op .05.

Uit de variantieanalyses blijkt dat:

- lesgevers die een specifieke NT2-opleiding volgden (bijvoorbeeld de postacademische opleiding *Didactiek Nederlands aan anderstaligen* aan de UA, het postgraduaat *Didactiek Nederlands voor anderstaligen* aan de K.U.Leuven of de ondertussen stop gezette VOBE-opleiding voor lesgevers van de Centra voor Basiseducatie), vernieuwingsgezinder denken dan lesgevers die geen specifieke NT2-opleiding volgden (df=1, 314; F=11.714; Sig.=0.001). Variantieanalyses voor de invloed van de factor specifieke NT2-opleiding op contextfactoren als *centrumpraktijk*, *randvoorwaarden*, *verwachtingen cursisten* en *verwachtingen inspectie* leverden geen significante resultaten op.
- de factor *instelling* (CBE, CVO en UTC) een significante impact heeft op de mate van vernieuwingsgezind denken (df=3, 312; F=3.988; Sig.= 0.008). Post-hoc analyses (Bonferroni) wijzen uit dat het groepsgemiddelde voor lesgevers uit de Centra voor Basiseducatie hoger is dan het groepsgemiddelde voor de lesgevers uit de Centra voor Volwassenenonderwijs. Uit dit gegeven blijkt dat lesgevers uit de Centra voor Basiseducatie vernieuwingsgezinder denken dan de lesgevers uit de Centra voor Volwassenenonderwijs (Sig.<.01). Variantieanalyses voor de invloed van de factor *instelling* op contextfactoren als *centrumpraktijk*, *randvoorwaarden*, *verwachtingen cursisten* en *verwachtingen inspectie* leveren geen significante resultaten op.
- vrouwen vernieuwingsgezinder denken dan mannen (df=1, 314; F=10.793; Sig.=0.001). Variantieanalyses voor de invloed van de factor *geslacht* op contextfactoren als *centrumpraktijk*, *randvoorwaarden*, *verwachtingen cursisten* en *verwachtingen inspectie* leveren echter geen significante resultaten op.
- de factor *jaren ervaring* een significante impact heeft op de contextfactor *inspectie* (df=5, 310; F= 4.494; Sig.=.001). Uit de post-hoc analyses blijkt dat minder ervaren lesgevers minder vaak het argument aanhalen dat een bepaalde vernieuwing verwacht wordt door de inspectie dan meer ervaren lesgevers (Sig.<0.05). Lesgevers die tussen de 1 en de 5 jaar ervaring hebben, geven minder aan dat een bepaalde vernieuwing verwacht wordt door de inspectie dan lesgevers die tussen de 16 en de 20 jaar ervaring hebben. Lesgevers die tussen de 6 en de 10 jaar ervaring hebben, geven ook minder aan dat een bepaalde vernieuwing verwacht wordt dan lesgevers die meer dan 20 jaar ervaring hebben. In dit verband stellen we ook een significante invloed van de factor *geslacht* op de contextfactor *inspectie* vast. De analyse geeft aan dat vrouwelijke NT2-lesgevers rapporteren beter op de hoogte te zijn van de verwachtingen van de inspectie dan hun

mannelijke collega's ( $df=1, 314; F= 4.759; Sig.=0.030$ ). Variantie-analyses voor de factor jaren ervaring en de andere contextfactoren leveren geen significante resultaten op.

- variantie-analyses voor de invloed van de factoren geboortjaar, het hebben van leservaring met verschillende groepen en het hebben van een pedagogisch diploma op het hebben van vernieuwende meningen niet significant zijn.
- variantieanalyses voor de invloed van de factoren geboortjaar, het hebben van ervaring met verschillende groepen en het hebben van een pedagogisch diploma op de verschillende contextfactoren niet significant zijn.

## HOOFDSTUK 5 Perceptie van de lesgevers over hun werk als NT2-docent

### 5.1 Inleiding

Dit deel gaat dieper in op de onderzoeksvragen over het algemeen welbevinden van NT2-docenten (zie 1.2). In 5.2 worden de antwoorden weergegeven op vragen die peilen naar de algemene tevredenheid met betrekking tot het werk als NT2-docent (onderzoeksvraag B1). In 5.3 volgt de weergave van hoe de respondenten zelf kijken naar het beroep met een overzicht van de door hen aangegeven top 3 van competenties (onderzoeksvraag B2). Dit overzicht wordt vergeleken met de competenties zoals beschreven in het profiel van de Beroepsvereniging NT2 (Coumou e.a., 2011). Tot slot gaat punt 5.4 dieper in op de ondersteuningsnoden die de respondenten aangeven (onderzoeksvraag B3), zowel op inhoudelijk vlak (welke thema's) als op vlak van vorm (welke soorten ondersteuning).

### 5.2 Algemene tevredenheid met betrekking tot het werk als NT2-docent

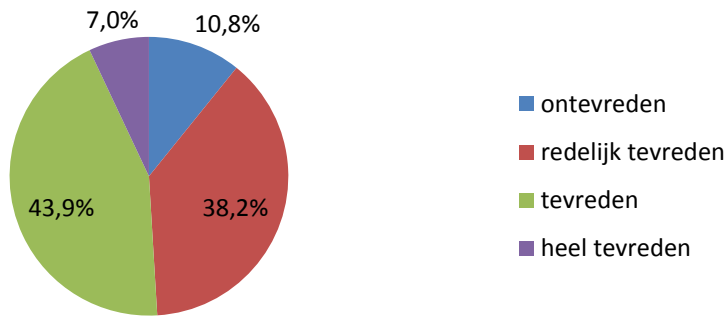
#### 5.2.1 Tevredenheid met betrekking tot specifieke items

De respondenten werden bevraagd over een aantal externe factoren die het welbevinden in de uitvoering van de job kunnen beïnvloeden (de grootte van de lesgroepen, de kansen op bijscholing, de toegang tot informatie en de steun vanuit het centrum). Voor deze aspecten werd de respondenten gevraagd hun mate van tevredenheid aan te geven op een schaal van ontevreden naar heel tevreden. 83% van de respondenten vulden dit gedeelte van de survey in.

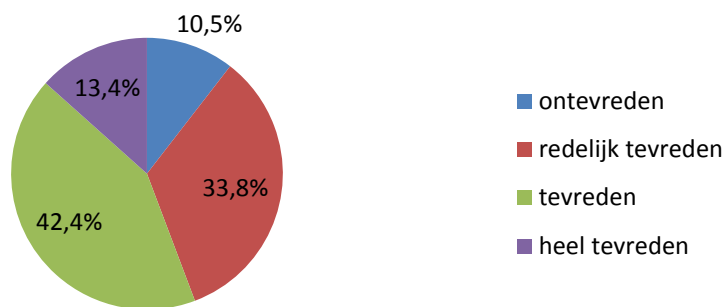
De helft van deze groep lesgevers is tevreden tot heel tevreden over de grootte van de klasgroepen (50,9%). 10,8% is uitgesproken ontevreden (zie Figuur 72). Ongeveer eenzelfde beeld krijgen we bij de mate van tevredenheid over de mogelijkheden om zich bij te scholen: 55,9% is tevreden tot heel tevreden. Een tiende (10,5%) van de respondenten is hierover ontevreden (zie Figuur 73). Over de mate waarin men tevreden is over de toegang tot documentatie, vaktijdschriften, studiedagen, conferenties, ... met betrekking tot het NT2-vakgebied is men overwegend positiever. 62,4% is wat dit betreft tevreden tot heel tevreden (zie Figuur 74). Een positief beeld valt op met betrekking tot de steun die men ervaart vanuit het centrum waarin men werkzaam is. 86,6% van de respondenten voelt zich veel of voldoende gesteund (zie Figuur 75).



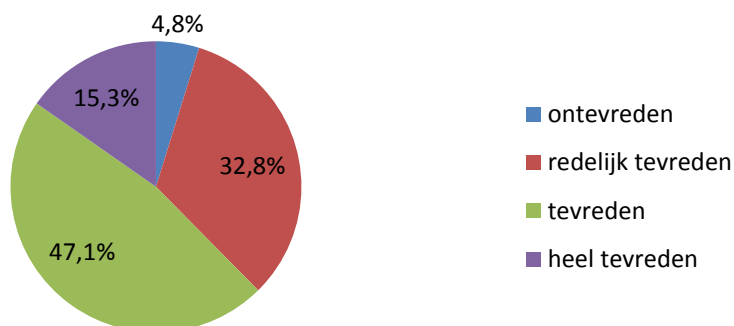
*Figuur 72: tevredenheid over grootte klasgroepen*



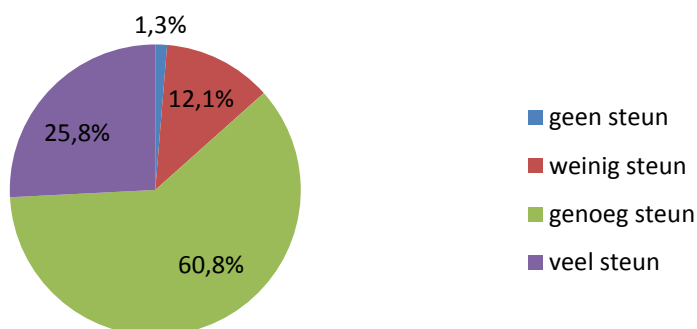
*Figuur 73: tevredenheid over mate van bijscholing*



*Figuur 74: tevredenheid over toegang tot informatie*



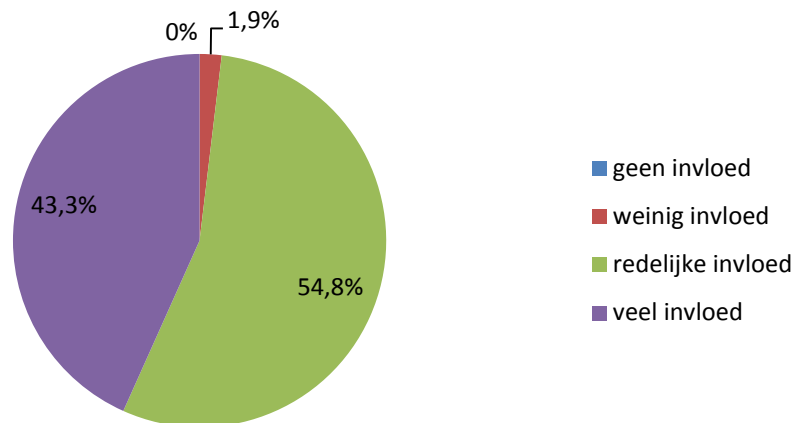
*Figuur 75: tevredenheid over steun vanuit het centrum*



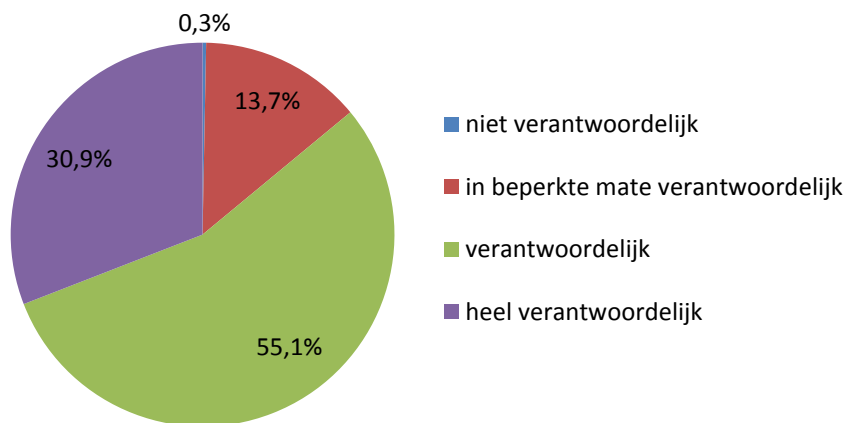
### 5.2.2 Een sterk verantwoordelijkheidsgevoel

Het gevoel hebben zinvol bezig te zijn, verhoogt het welbevinden en tevredenheid in de job. De respondenten zijn er in dit opzicht praktisch allemaal van overtuigd dat hun lesgeven een redelijke of grote invloed heeft op het leren van de cursisten (98,1%) (zie Figuur 76). Daarmee samenhangend voelt de meerderheid van de respondenten zich ook verantwoordelijk tot heel verantwoordelijk voor dat leren (86%) (zie Figuur 77).

Figuur 76: lesgeven van invloed op het leren van cursisten



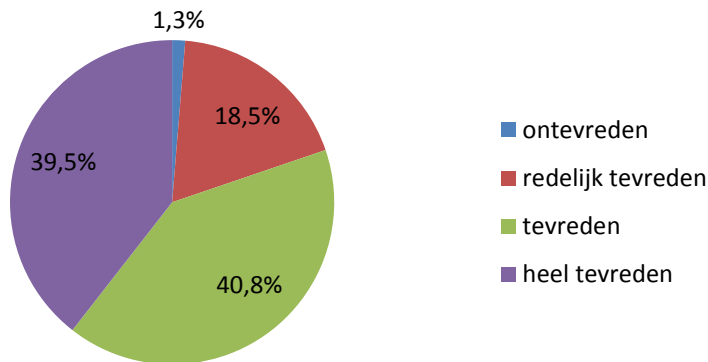
Figuur 77: mate van verantwoordelijkheid voor het leren van cursisten



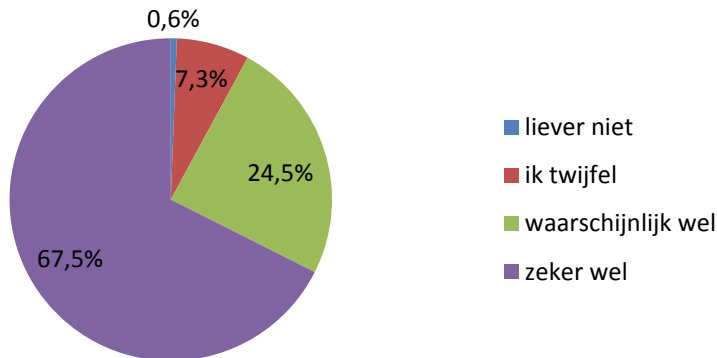
### 5.2.3 Algemene tevredenheid en kijk op de toekomstige loopbaan

Een grote meerderheid van respondenten zegt over het algemeen tevreden tot heel tevreden te zijn over zijn job (80,3%). 18,5% is redelijk tevreden en slechts 1,3% ontevreden (zie Figuur 78). Bij de vraag of de respondenten in de toekomst nog NT2-docent willen blijven, stellen we een positieve kijk op de toekomst vast. 67,5% en 24,5% antwoordt respectievelijk *zeker wel* en *waarschijnlijk wel*. Een overgrote meerderheid (92%) geeft dus aan als NT2-docent actief te willen blijven. Minder dan tien procent (7,9%) van de respondenten twijfelt of wil liever een andere baan (zie Figuur 79).

Figuur 78: tevredenheid job



Figuur 79: wil je NT2-docent blijven?



#### 5.2.4 Conclusie

De bovenstaande figuren laten zien dat de NT2-lesgever in het algemeen tevreden is over de job die hij of zij uitvoert. Lesgevers voelen zich doorgaans gesteund door het centrum waarin ze werkzaam zijn en ervaren hun job als zinvol. Een meerderheid van de respondenten is van mening dat zijn werk als NT2-lesgever een verschil kan maken en een invloed heeft op het leren van cursisten. De doorsnee docent voelt zich hier verantwoordelijk voor. Uit de survey blijkt dat de meerderheid van de respondenten ook in de toekomst zijn job als NT2-docent wil blijven uitoefenen. Omtrent de grootte van de klasgroepen zijn de meningen meer verdeeld: de helft van de lesgevers is minder tevreden. Ook in verband met kansen tot bijscholen ligt de tevredenheid iets lager (44,3% van de respondenten is redelijk tevreden tot ontevreden).

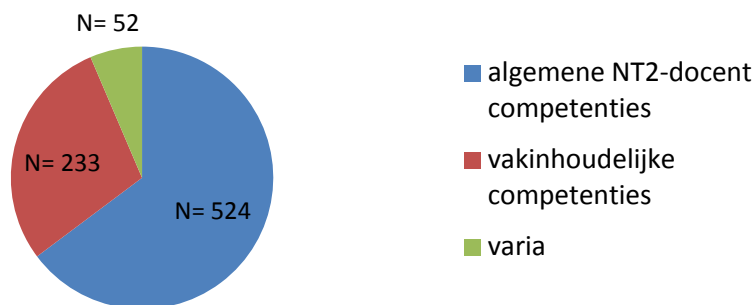
#### 5.3 Perceptie op competenties waarover een NT2-docent moet beschikken

In de survey werd de lesgevers gevraagd om een top 3 op te stellen van noodzakelijke competenties voor een NT2-lesgever. 67% van de respondenten beantwoordden deze vraag. Dit deel biedt allereerst een overzicht van de competenties die de lesgevers aanbrengen (5.3.1). Vervolgens wordt in 5.3.2 deze lijst competenties vergeleken met de competenties die in het competentieprofiel van de Beroepsvereniging NT2 beschreven staan (Coumou e.a., 2011).

### 5.3.1 Welke kwaliteiten vinden lesgevers belangrijk?

In de antwoorden op de vraag *Geef een top 3 van competenties waarover de NT2-docent volgens jou moet beschikken* vinden we verschillende elementen terug die onder te brengen zijn in twee grote categorieën: de competenties die de algemene kwaliteiten van lesgever als pedagoog, begeleider, bezieler, ... beschrijven en competenties die meer de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden benadrukken. Figuur 80 laat zien dat de respondenten de kenmerken van een docent die een bezielende manier van lesgeven kan waarmaken dubbel zo vaak vermelden als de vakinhoudelijke competenties waarover de NT2-docent moet beschikken (zie Figuur 80). In wat volgt wordt ingezoomd op de antwoorden binnen deze twee categorieën.

Figuur 80: verdeling in categorieën

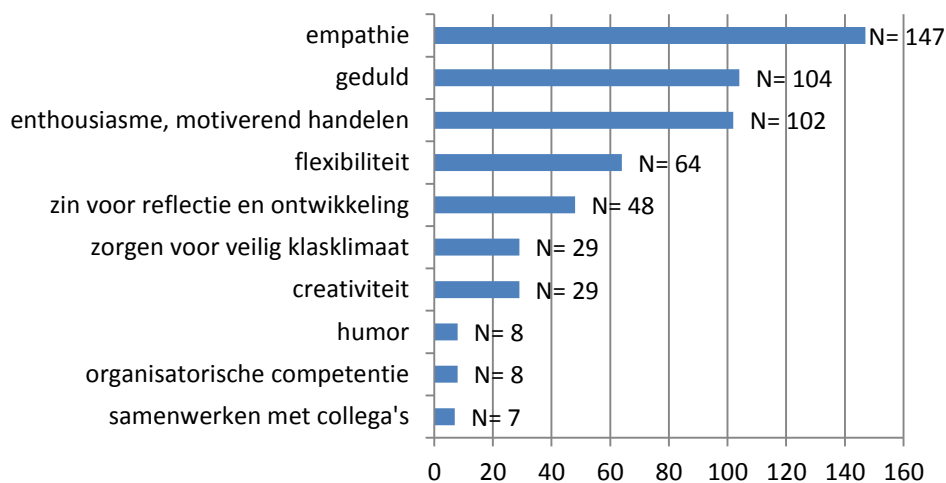


*N = aantal keer dat een competentie uit de categorie vermeld wordt  
De categorie varia bevat items die minder dan 5 maal vermeld worden*

#### 5.3.1.1 Algemene NT2-docentcompetenties

De survey leert dat de lesgevers het vaakst kwaliteiten vermelden die te maken hebben met de persoonlijkheid en attitude van de lesgever: empathie, geduld, enthousiasme, flexibiliteit, ... (zie Figuur 81). Dat komt overeen met de theorie van *multilevel learning* die stelt dat de ontwikkeling van iemands kennis, vaardigheden en attitudes gestoeld zijn op iemands kernkwaliteiten (Korthagen, 2007). Volgens de respondenten moet de NT2-lesgever vooral iemand zijn die open, bezielt, geduldig en motiverend in de lespraktijk staat.

Figuur 81: algemene kwaliteiten



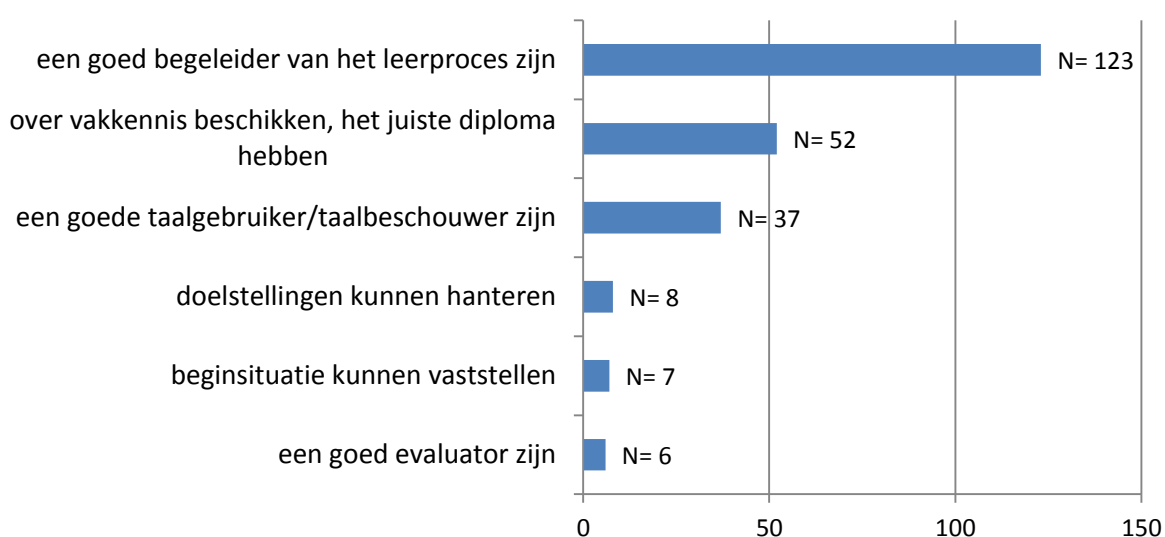
*N = aantal keer dat een kwaliteit vermeld wordt*

### 5.3.1.2 Vakinhoudelijke competenties

De competentie die het vaakst wordt vermeld in deze categorie is de deskundigheid van de lesgever als begeleider van een leerproces. Het gaat hier om kwaliteiten zoals het beschikken over didactische know-how, leerstijlen beheersen, leerstof kunnen uitleggen, ondersteunend optreden, differentiëren, ... Deze kwaliteiten benadrukken de vaardigheden van de NT2-docent.

Daarnaast verwijzen heel wat antwoorden naar vakkennis: deskundig zijn, voor de richting gestudeerd hebben en een goede opleiding genoten hebben. Ook de kwaliteiten van de lesgever als taalgebruiker en taalbeschouwer komen in de antwoorden naar voor, bijvoorbeeld: een goede kennis van de taal hebben, inzicht hebben in taalstructuren en taalsysteem en een rijke taal hanteren (zie Figuur 82).

Figuur 82: vakinhoudelijke kwaliteiten



### 5.3.2 Een vergelijking met het competentieprofiel van de Beroepsvereniging NT2

In het profiel opgesteld door de Beroepsvereniging NT2 (verder afgekort als BVNT2) worden de competenties waarover een NT2-docent moet beschikken, opgedeeld in drie categorieën: (1) vakinhoudelijke, (2) algemene en (3) specialistische NT2-competenties.

De *vakinhoudelijke kwaliteiten* stellen de NT2-docent in staat om competent op te treden als taalgebruiker, taalbeschouwer, vaststeller van de beginsituatie, begeleider van leerprocessen en evaluator. In het BVNT2-profiel vinden we in dit verband de volgende omschrijving:

De NT2-docent heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van vakinhoud en didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen. (Coumou e.a., 2011, handleiding p. 30)

De tweede categorie, *algemene NT2-competenties*, omvat pedagogische competenties, organisatorische competenties, competenties in het samenwerken met collega's, competenties in reflectie en ontwikkeling en in het samenwerken met de omgeving.

De NT2-docent geeft op een bezielende manier leiding, scheidt een vriendelijke coöperatieve

sfeer en zorgt voor een open communicatieve leeromgeving. Hij schept een veilig klimaat in de klas en bevordert de emancipatie van de leerders. (Coumou e.a., 2011, handleiding p. 33)

De *specialistische NT2-competenties* bevatten competenties in alfabetisering, in duale of geïntegreerde trajecten, inburgeringstrajecten, specifieke deskundigheid in evaluatie en andere. De NT2-docent wordt verondersteld minstens in één van de specialistische domeinen competenties te hebben ontwikkeld.

De kwaliteiten die door de lesgevers het meest benadrukt worden, situeren zich duidelijk in de tweede categorie: de lesgever als bezieler en pedagoog, in staat om een veilig klasklimaat te scheppen. Voor wat betreft de vakinhoudelijke competenties ligt de klemtoon op deskundigheid van de lesgever als *begeleider van leerprocessen*. Ook de kwaliteiten van de lesgever als taalgebruiker en taalbeschouwer vinden we in de antwoorden terug. Andere deelcategorieën uit het BVNT2-profiel, zoals het vaststellen van een beginsituatie, het hanteren van doelstellingen en evalueren, komen slechts sporadisch in de antwoorden voor. Naar specialistische competenties wordt in de reacties maar enkele keren verwezen.

### 5.3.3 Conclusie

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat de NT2-docenten in hun top 3 vooral aandacht vragen voor de kernkwaliteiten van de lesgever. De NT2-lesgever moet voor de respondenten vooral iemand zijn die geduldig is, zich empathisch opstelt en met een enthousiaste, motiverende en open houding voor de klas staat.

In tweede instantie verwijst men in de antwoorden naar vakinhoudelijke competenties. Binnen de vakinhoudelijke competenties plaatsen de respondenten de kwaliteiten die verwijzen naar de deskundigheid om als begeleider van leerprocessen op te treden voorop. Op de tweede plaats komen kenniscompetenties. Op basis van louter tellingen ziet de top 3 van de lesgevers er als volgt uit:

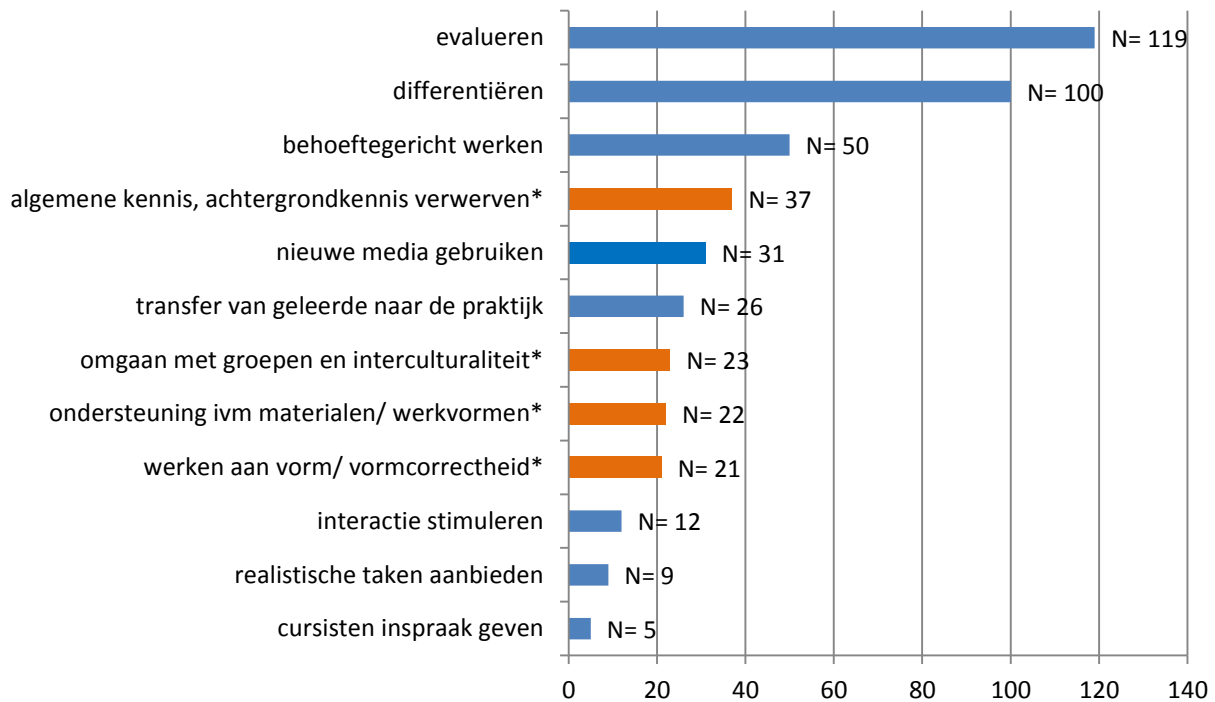
1. empathisch zijn;
2. een goed begeleider van leerprocessen zijn;
3. geduld hebben.

## 5.4 Aan welke ondersteuning hebben NT2-docenten nood?

### 5.4.1 Top 3 van ondersteuningsthema's

In de survey werd de lesgevers gevraagd om een top 3 op te stellen van thema's waarvoor ze meer ondersteuning willen. 75% de respondenten vulden in dit vak gemiddeld drie thema's of onderwerpen in. Figuur 83 geeft een overzicht van de thema's die in de antwoorden aan bod komen. Veel reacties hebben betrekking op de praktijken die in de survey bevestigd werden (hoofdstuk 3). De onderwerpen aangeduid met (\*) zijn niet echt onder te brengen bij de bevestigde praktijken in hoofdstuk 3, maar werden door de docenten zelf als thema aangebracht.

Figuur 83: overzicht ondersteuningsthema's



N = aantal keer dat een item binnen dit thema vermeld wordt

Op basis van bovenstaande gegevens, kan de volgende top 3 van ondersteuningsvragen opgesteld worden:

1. evalueren;
2. differentiëren;
3. behoeftegericht werken.

#### 5.4.2 De top 3 in detail bekeken

Binnen het thema *evalueren* komen naast de algemene vraag ook specifiekere vragen aan bod, zoals de vraag naar alternatieve vormen van evalueren, portfolio, permanente evaluatie, zelf- en peerevaluatie.

In de antwoorden op de open vraag *Waar heb je nog nood aan?* bij de praktijken rond evaluatie (3.10, 3.11 en 3.12) gaven de respondenten al aan dat ze wat betreft dit thema nog zoekende zijn. Ze hebben vooral nood aan informatie, (goede) praktijkvoorbeelden en instrumenten die hen kunnen ondersteunen bij het verder uitbouwen van hun eigen klaspraktijk. Voorbeelden:

- *Hoe werkt een portfolio, hoe hiermee werken, hoe stel ik goede observatieschema's op?*
- *Goede voorbeelden van hoe het in de praktijk kan en informatie over de meerwaarde. Hoe kan je cursisten trainen in het evalueren van zichzelf en elkaar (...)?*
- *Meer info en ondersteuning vanuit het centrum over het gebruik van portfolio. Zoiets moet je op centrumniveau invoeren, vind ik.*

Bij het thema *differentiëren* komen niet zoveel specifiekere geformuleerde vragen naar voor. Enkele keren formuleert men de vraag naar differentiatie bij traaglerenden of laaggeschoolden of de vraag

naar materialen en instrumenten. Hoofdstuk 3 (3.8) toont aan dat de respondenten *differentiatie* ervaren als een moeilijk en complex gegeven waarvoor ondersteuning zeer wenselijk is. Opvallend is dat de lesgevers zeggen vooral nood te hebben aan *good practices*. De vraag naar een theoretische bijscholing of een theoretisch kader leeft veel minder met betrekking tot dit thema. Zoals uit onderstaande antwoorden blijkt, willen leerkrachten vooral weten hoe men differentiatie waar kan maken in de eigen, dagelijkse klaspraktijk:

- *Differentiatie vind ik een item waarin verdere nascholing en coaching noodzakelijk zijn. Vaak bieden navormingen een vaag algemeen kader. De concrete uitwerking moet sterker ondersteund worden (...).*
- *Graag een bijscholing met voorbeelden uit de praktijk!*
- *Het zou leuk zijn om nog meer werkvormen en voorbereidingen te leren om te differentiëren in de klas. Heel praktische zaken.*

Voor wat betreft de ondersteuningsvraag binnen het thema *behoeftegericht werken*, gaat in een aantal gevallen de vraag concreet over het werken met maatwerkhoeken of hoekenwerk. Verder raakt men het thema in het algemeen aan: men wil graag ondersteuning bij het rolgericht lesgeven, het inspelen op leervragen, niveau en noden van cursisten. In de antwoorden op de open vraag *Waar heb je nog nood aan?* bij de bevraging van de praktijken *peilen naar behoeften* en *afstemmen op behoeften* (3.2 en 3.3) komt vooral de vraag naar instrumenten, werkwijze en materiaal naar voor:

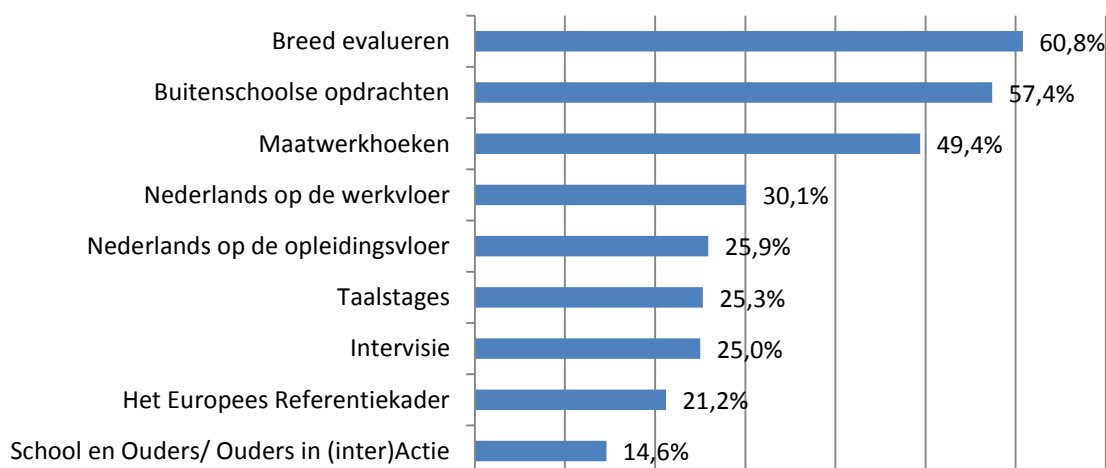
- *Een goed bruikbaar (= eenvoudig en efficiënt) instrument, bijvoorbeeld een vragenlijst, ...*
- *Een vragenlijst zou dit peilen naar NT2-behoeften wel eenduidiger maken en de behoeften in kaart brengen zodat ons centrum kan kijken hoe en in hoeverre wij daar als cvo kunnen op inspelen.*
- *Eenvoudig, cyclisch materiaal doorheen de modules.*
- *Didactische, activerende wenken voor laaggeschoolden.*
- *Bijscholing 'taken maken' in functie van doelenmatrix en behoeften op A1/A2.*

#### **5.4.3 Over welke onderwerpen wil je meer informatie?**

In de survey werd de respondenten gevraagd de onderwerpen waarover men nog graag meer te weten wil komen in een lijst aan te duiden (meerdere opties mogelijk). In het lijstje waren (soms 'nieuwe') begrippen opgenomen waar NT2-lesgevers op het terrein wellicht mee in contact komen. Algemene nascholingsthema's of onderwerpen zoals *differentiatie* komen in dit lijstje niet voor. Figuur 84 geeft een overzicht van de resultaten:



Figuur 84: Waarover wil je graag meer te weten komen?

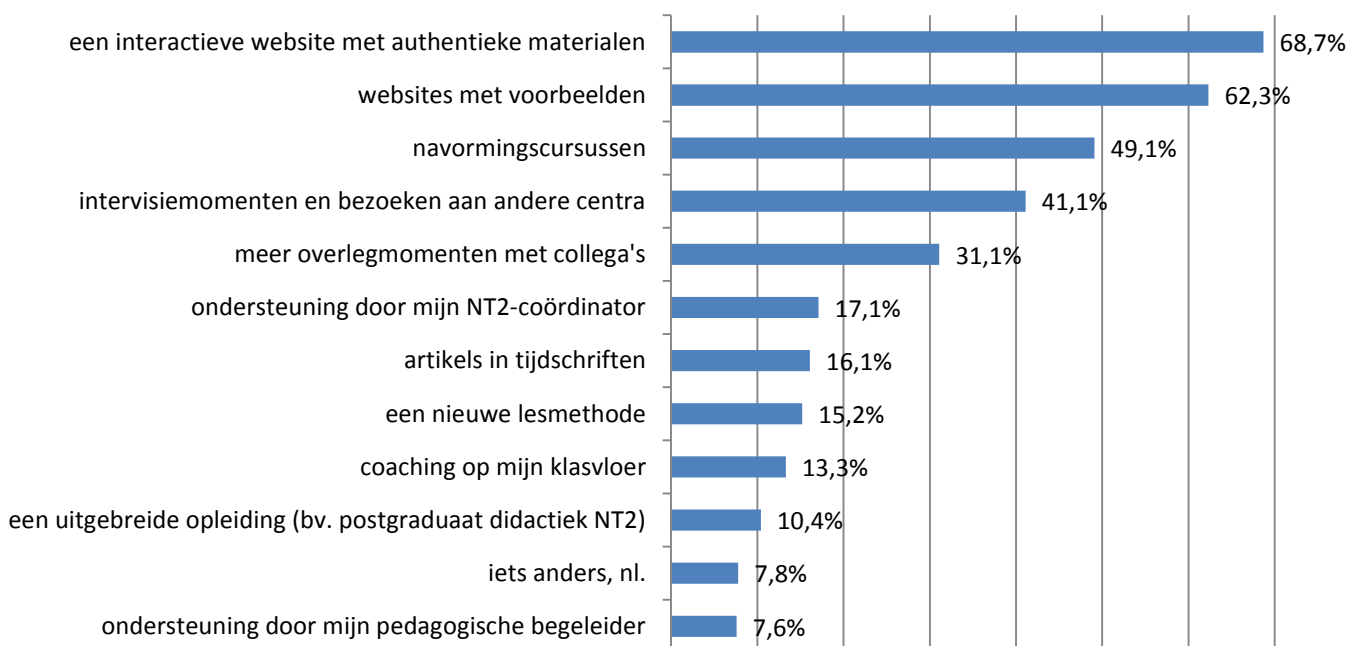


Het thema *breed evalueren* scoort het hoogst (60,8%). Op de tweede plaats gevolgd door het thema *buitenschools leren* (57,4%). *Maatwerkhoecken* komen met 49,9% op de derde plaats.

#### 5.4.4 Aan welk soort ondersteuning heeft men nood?

De respondenten werd een lijst van suggesties voorgelegd waarin ze die vormen van ondersteuning konden aanduiden die voor hen wenselijk zijn (meerdere opties mogelijk). Uit de resultaten leert men dat de interactieve website met materialen duidelijk een populaire vorm van ondersteuning is voor de respondenten (68,7%), gevolgd door de (gewone) website met voorbeelden (62,3%). Navorming rond diverse thema's staan op de derde plaats (49,1%). Daarna volgen ondersteuningsvormen die de idee inhouden om van elkaar te leren: intervisie (41,4%) en meer overleg met collega's (31,1%) (zie Figuur 85).

Figuur 85: soorten ondersteuning



#### 5.4.5 Top 3 van ondersteuningsvragen in het licht van gerapporteerde klaspraktijk en mate van bekwaamheid

Het thema *evaluatie* komt het sterkst naar voor bij de ondersteuningsnoden die de respondenten aangeven (N= 119). Dat deze vraag zo sterk leeft, is wellicht begrijpelijk als we kijken naar de gerapporteerde klaspraktijk en inschatting van bekwaamheid uit het overzicht in de besluiten van hoofdstuk 3: weinig lesgevers gebruiken alternatieve vormen van evaluatie of voelen zich bekwaam om dit te doen (zie Figuur 86).

Figuur 86: behoefte aan ondersteuning bij evaluatie (praktijk 10)

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie (praktijk 10)</b>	- 29%	+ 55,9%	- 21,4%	- 25,8%

Voor wat betreft het thema *differentiatie* besluit hoofdstuk 3 dat deze praktijk het minst ingeburgerd is. Ook hier vallen lage scores voor wat betreft klaspraktijk en bekwaamheid op, zoals uit Figuur 87 blijkt:

Figuur 87: behoefte aan ondersteuning bij differentiatie (praktijk 7)

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Differentiatiemogelijkheden voorzien (praktijk 7)</b>	- 45,7%	- 37,7%	- 19,6%	- 33%

De ondersteuningsvragen rond evaluatie en differentiatie volgen met andere woorden de tendens die bij de gerapporteerde klaspraktijk en inschatting van de mate van bekwaamheid naar voor kwam. Voor de inschatting van bekwaamheid staan *gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie* en *differentiatie* met respectievelijk 25,8% en 33% in het gehele overzicht van de 11 praktijken op de laatste plaats.

De ondersteuningsvraag in verband met *behoeftegericht werken* (3e plaats in de top 3) is minder uitgesproken (N=50). Een mogelijke link met een lagere inschatting van bekwaamheid en een lagere score voor de gerapporteerde klaspraktijk is niet duidelijk (zie Figuur 88).

Figuur 88: behoefte aan ondersteuning bij behoeftegericht werken (praktijk 1 en 2)

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Peilen naar de NT2-behoeften van cursisten (praktijk 1)</b>	+ 66,8%	- 47,4%	- 12,2%	- 44,5%

<b>Lessen afstemmen op de NT2-behoeften van cursisten (praktijk 2)</b>	- 40,9%	+ 78,1%	- 12,1%	- 40,5%
--	------------	------------	------------	------------

Dat de vraag naar informatie over hoe je meer behoeftegericht kan werken toch leeft bij de NT2-docenten kunnen we afleiden uit het feit dat 49,5% van hen *Maatwerkhoeken* aanduidt als onderwerp waarover ze meer te weten willen komen (zie Figuur 84).

Andere ondersteuningsvragen over thema's waar de inschatting van bekwaamheid en de cijfers rond gerapporteerde klaspraktijk eerder laag liggen, halen de top 3 niet. Het gaat hier om praktijken als *inspraak geven*, *activiteiten doen die de transfer van het geleerde naar de dagelijkse praktijk bevorderen* en *gebruik maken van nieuwe media* (zie besluit hoofdstuk 3). Er is wel veel vraag naar meer informatie over buitenschoolse opdrachten: 57,4% bij de vraag *Waarover wil je meer te weten komen?* (zie Figuur 84).

#### **5.4.6 Conclusie**

De top 3 van ondersteuningsvragen haakt voor een deel in op lagere scores voor bekwaamheid en klaspraktijk bij enkele vernieuwende praktijken. Verder leert de survey dat NT2-lesgevers behoefte hebben aan ondersteuning die een antwoord biedt op de vraag hoe ze bepaalde onderwijsvernieuwingen *in de praktijk* moeten aanpakken. De klemtoon ligt op de vraag naar praktijkvoorbeelden, werkwijze en instrumenten.

Uit bovenstaande gegevens blijkt vervolgens dat de respondenten ondersteuning wensen in de vorm van (1) informatieve websites (al dan niet interactief), (2) navormingscursussen en (3) ondersteuningsvormen waarbij men van en met collega's kan leren: intervisie en overlegmomenten met collega's.

## HOOFDSTUK 6 Conclusies en aanbevelingen

### 6.1 Inleiding

Dit laatste hoofdstuk bespreekt de belangrijkste conclusies van de vorige hoofdstukken, met een terugblik op de onderzoeksvragen (zie 1.2) en een aantal beleidsaanbevelingen met betrekking tot onderwijsvernieuwing. 6.2 geeft een samenvatting van de resultaten die een antwoord bieden op onderzoeksvragen A (*Hoe staan NT2-lesgevers tegenover vernieuwende les- en evaluatiepraktijken?*) en B (*Hoe percipiëren NT2-lesgevers hun werk als docent?*). In 6.3 volgt een reflectie in verband met de resultaten voor de 11 bevraagde praktijken. Tot slot worden in 6.4 aanbevelingen geformuleerd in verband met acties die naar aanleiding van de onderzoeksresultaten genomen kunnen worden. Deze aanbevelingen zijn gebaseerd op de expertise van het CTO met betrekking tot het NT2-volwassenenonderwijs en de bevindingen van drie focusgroepen ((1) beleidsmakers, (2) directies en coördinatoren en (3) leerkrachten)) die uitgenodigd werden om te reflecteren over de resultaten van het onderzoek (zie 1.3).

### 6.2 Conclusies

#### 6.2.1 Conclusies bij onderzoeksvraag A: Hoe staan NT2-lesgevers tegenover vernieuwende les- en evaluatiepraktijken?

##### *Onderzoeksvraag A*

##### A. *Hoe staan NT2-lesgevers tegenover vernieuwende les- en evaluatiepraktijken?*

*Met name tegenover:*

1. Het peilen naar de NT2-behoefte van de cursisten?
2. Het afstemmen van de lessen op de NT2-behoefte van de cursisten?
3. Het geven van inspraak aan de cursisten in wat er aan bod komt in de les?
4. Het aanbieden van lesactiviteiten die vertrekken van realistische taken?
5. Het aanbieden van lesactiviteiten die interactie tussen de cursisten stimuleren?
6. Het voorzien van activiteiten die cursisten aanzetten om in het dagelijkse leven het Nederlands te gebruiken?
7. Het voorzien van differentiatiemogelijkheden bij de lesactiviteiten?
8. Het gebruik maken van nieuwe media in de klas?
9. Het evalueren van de cursisten door hen realistische taken te laten uitvoeren?
10. Het gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie naast toetsen?
11. Het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens?

Zoals de resultaten in hoofdstukken 3 en 4 laten zien, hebben de NT2-lesgevers doorgaans positieve meningen met betrekking tot de 11 vernieuwende praktijken die hen in de survey werden voorgesteld. De somscores van opvattingen rond vernieuwende les- en evaluatiepraktijken doen vermoeden dat deze praktijken bekend zijn voor de lesgevers en doorgaans ook aanvaard worden als belangrijke acties in het NT2-onderwijsveld. Dit overwegend positieve beeld in de meningen rond vernieuwende les- en evaluatiepraktijken wordt echter niet helemaal weerspiegeld in de

gerapporteerde lespraktijk. Het is niet omdat lesgevers bepaalde ingrepen belangrijk vinden dat ze die ook in de klas uitvoeren. De grafieken in hoofdstuk 3 laten zien hoe hierbij de contextfactoren in bepaalde gevallen meewerken of tegenwerken. Ook de mate waarin lesgevers zich meer of minder bekwaam voelen in het uitvoeren van de praktijken speelt hierin vermoedelijk een rol.

Over de gerapporteerde praktijken heen kan men een volgende groepering maken. Een eerste groep bevat de praktijken die over de hele lijn (klaspraktijk, meningen, contextfactoren en bekwaamheid) een positieve tendens tonen:

*Figuur 62: Groep 1 vernieuwende les- en evaluatiepraktijken*

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Vertrekken van realistische taken (praktijk 4)</b>	+	+	+	+
	78,4%	53,8%	54,1%	69,5%
<b>Evalueren via realistische taken (praktijk 9)</b>	+	+	+/-	+
	77,8%	66,3%	49,2%	69,5%
<b>Interactie tussen cursisten stimuleren (praktijk 5)</b>	+	+	+	+
	86,5%	81,3%	68,7%	76,2%

Voor een tweede groep praktijken geven de meningen een overwegend positief beeld, maar scoren klaspraktijk, contextfactoren en inschatting van bekwaamheid lager:

*Figuur 63: Groep 2 vernieuwende les- en evaluatiepraktijken*

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Gebruik maken van alternatieve vormen van evaluatie (praktijk 10)</b>	-	+	-	-
	29%	55,9%	21,4%	25,8%
<b>Lessen afstemmen op de NT2-behoefte van cursisten (praktijk 2)</b>	-	+	-	-
	40,9%	78,1%	12,1%	40,5%
<b>Activiteiten voorzien die cursisten in het dagdagelijkse leven het Nederlands laten gebruiken (praktijk 6)</b>	-	+	-	-
	14,6%	64,4%	23,5%	42,9%
<b>Cursisten inspraak geven in wat er aan bod komt (praktijk 3)</b>	-	+	-	-
	17,8%	61,9%	14,1%	37,1%
<b>Gebruik maken van nieuwe media (praktijk 8)</b>	-	+	-	-
	20,6%	55,7%	22,4%	44,3%

Een derde groep wijkt af van de bovenstaande tendensen. *Het peilen naar de NT2-behoeften van cursisten* scoort positief in de klaspraktijk, maar minder hoog voor de andere factoren. De praktijk *differentiëren* scoort over de hele lijn negatief.

*Figuur 64: Peilen naar de NT2-behoeften van cursisten*

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Peilen naar de NT2-behoeften van cursisten (praktijk 1)</b>	+ 66,8%	- 47,4%	- 12,2%	- 44,5%

*Figuur 65: Differentiatiemogelijkheden voorzien bij lesactiviteiten*

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Differentiatiemogelijkheden voorzien (praktijk 7)</b>	- 45,7%	- 37,7%	- 19,6%	- 33%

De laatste praktijk die niet aansluit bij een groep is het doen van bijsturingen naar aanleiding van evaluatiegegevens. Bij deze praktijk valt vooral op dat meer dan de helft van de lesgevers zegt dit vaak of altijd te doen, ook erg vernieuwingsgezind denkt over het doen van bijsturingen naar aanleiding van evaluatiegegevens, maar zich niet bekwaam voelen om deze praktijk uit te voeren.

*Figuur 66: Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens*

Praktijk	Klaspraktijk	Meningen	Contextfactoren	Bekwaamheid
<b>Bijsturingen doen naar aanleiding van evaluatiegegevens (praktijk 11)</b>	+ 65,5%	+ 83,2%	- 36,1%	- 42,1%

## 6.2.2 Conclusies bij onderzoeksvraag B: Hoe percipiëren NT2-lesgevers hun werk als docent?

### *Onderzoeksvraag B*

*B: Hoe percipiëren NT2-lesgevers hun werk als docent?*

1. *Hoe groot is het welbevinden van NT2-lesgevers?*
2. *Over welke competenties moet een NT2-lesgever volgens de lesgevers beschikken?*
3. *Welke ondersteuningsvragen leven er bij NT2-lesgevers?*

### *Onderzoeksvraag B1: Hoe groot is het welbevinden van NT2-lesgevers?*

Voor wat betreft de perceptie van respondenten op hun werk als NT2-lesgever tonen de resultaten aan dat de tevredenheid over het algemeen groot is (80,3% tevreden tot heel tevreden). De survey laat de beroepsgroep zien als een gemotiveerde groep lesgevers die zich verantwoordelijk voelt in zijn of haar job (86%) en op een geëngageerde manier in het werkveld staat. 98,1% vindt dat hun lesgeven redelijk tot veel invloed heeft op het leren van de cursisten.

Ook al is de tevredenheid in het algemeen hoog en geven veel lesgevers aan ook in de toekomst aan de slag te willen blijven als NT2-docent (92% waarschijnlijk tot zeker), toch zijn de meningen over

tevredenheid in verband met klasgrootte en kansen tot bijscholing meer verdeeld (ongeveer de helft van de respondenten is hierover tevreden tot zeer tevreden).

*Onderzoeksvraag B2: Over welke competenties moet een NT2-lesgever volgens de lesgevers beschikken?*

Het beeld van de betrokken en gemotiveerde lesgever stemt overeen met competenties die de lesgevers zelf naar voor schuiven als noodzakelijk voor NT2-docent. De empathie voor de doelgroep en het accent op kwaliteiten die het creëren van een veilig klasklimaat mogelijk maken, worden hoog aangeschreven. Bij de vakinhoudelijke competenties staan de vaardigheden van de lesgever als begeleider van leerprocessen voorop.

*Onderzoeksvraag B3: Welke ondersteuningsvragen leven er bij NT2-lesgevers?*

De ondersteuningsvragen haken voor een deel in op een lagere score voor de inschatting van bekwaamheid. *Evaluatie* en *differentiatie* komen als uitgesproken thema's naar voor in de top 3 van ondersteuningsnoden. Op de derde plaats staat – iets minder uitgesproken – de vraag naar ondersteuning bij het *behoeftegericht* werken.

Over de vorm waarin men ondersteuning wenst, valt op dat de lesgevers vooral op zoek zijn naar goede praktijkvoorbeelden en instrumenten die hen in de dagelijkse klaspraktijk kunnen ondersteunen. Men wenst toegang tot deze *good practices* en voorbeelden via (interactieve) websites en navormingscursussen. De navormingscursussen worden volgens de lesgevers ook het best vorm gegeven via een insteek gericht op hun eigen klaspraktijk. Daarnaast geven de docenten aan dat het *leren van elkaar*, bijvoorbeeld in de vorm van intervisie, klasbezoeken en uitwisseling, een meerwaarde betekent in het opbouwen van deskundigheid.

### **6.3 Discussiepunten**

Hieronder volgt een reflectie bij de resultaten voor de 11 bevroegde praktijken. Enkele opvallende cijfers of tendensen die uit de kwalitatieve analyse naar voor kwamen, worden verder toegelicht en kunnen als discussie- of aandachtspunten gelden bij het zoeken naar manieren voor verdere implementatie.

#### **6.3.1 Peilen naar behoeften en afstemmen van de lessen op behoeften (praktijken 1 en 2)**

*Aandacht voor behoeften* wordt door de NT2-lesgevers aanvaard als een waardevol aandachtspunt in het NT2-onderwijs. De meeste lesgevers vinden het belangrijk om in de lessen rekening te houden met wat er leeft aan NT2-behoeften in de klas. Ze erkennen de meerwaarde hiervan met betrekking tot de motivatie van de cursisten (praktijk 2, zie 3.6.3.1). Van het expliciet peilen naar behoeften wordt het belang minder onderschreven (praktijk 1). De antwoorden op de open vragen laten zien dat dit waarschijnlijk te maken heeft met het feit dat lesgevers vinden dat ze dergelijke informatie ook gaandeweg en via informele gesprekken kunnen bekomen. Het is mogelijk dat velen daarom deze praktijk niet als afzonderlijke taak, behorend tot hun opdracht, beschouwen.

De lesgevers hebben oog voor wat er bij hun cursisten leeft. De survey heeft de NT2-docenten in beeld gebracht als een empathische, geëngageerde beroepsgroep. Maar dat betekent niet dat men ook systematisch de lessen op de behoeften van de cursisten afstemt (praktijk 2). De lesgevers geven wel aan op een meer impliciete manier oog te hebben voor de behoeften die leven bij de cursisten,

maar integreren dit daarom niet daadwerkelijk of op een gestructureerde manier in de lespraktijk. Wil men het afstemmen van de lessen op de behoeften van de cursisten op een meer geïntegreerde en systematische manier ingang doen vinden in de lespraktijk, dan zijn acties en instrumenten nodig om de lesgevers hierin verder te ondersteunen.

### 6.3.2 De cursisten inspraak geven in wat aan bod komt in de les (praktijk 3)

Voor wat betreft het *inspraak geven aan cursisten*, liggen meningen en lespraktijk ver uit elkaar. De meeste lesgevers onderschrijven de idee dat het belangrijk is cursisten inspraak te geven in wat er in de les aan bod komt. Ze erkennen de gunstige invloed van inspraak op motivatie, reflectie en emancipatie bij de cursisten.

De gerapporteerde lespraktijk laat echter zien dat maar weinig lesgevers ook effectief deze inspraak vormgeven in de les. Eén van de contextfactoren die lesgevers hierbij aangeven is dat de cursisten niet vertrouwd zijn met deze manier van werken en hierrond ook geen verwachtingen hebben. Bij laaggeschoolde en beginnende cursisten twijfelen sommige lesgevers aan de zinvolheid van inspraak omwille van beperkte mogelijkheden en het lage taalvaardigheidsniveau.

Aangezien een grote meerderheid van de respondenten het belang van deze actie wel onderschrijft, is het zinvol om lesgevers te stimuleren in dit aanvoelen. Het is zaak om samen met hen te zoeken naar manieren om inspraak meer vorm te geven in de lessen, zodat ook bij beginnende of laaggeschoolde cursisten het effect van deze praktijk op emancipatie en reflectie op het eigen leren voelbaar wordt.

### 6.3.3 Lesactiviteiten aanbieden die vertrekken van realistische taken (praktijk 4)

Deze praktijk scoort over de hele lijn hoog. Dit doet vermoeden dat het om een ingeburgerde praktijk gaat. De meeste lesgevers zijn het erover eens dat men in de lessen het best vertrekt van taken die het dagelijkse taalgebruik weerspiegelen. Op die manier werken de cursisten immers op een directe manier aan wat ze nodig hebben in de wereld buiten de klas. Een meerderheid zegt ook vaak authentiek materiaal te gebruiken om die link te leggen.

Toch pleiten heel wat lesgevers in de antwoorden op de open vragen voor een evenwicht tussen werken aan taaltaken en werken aan bouwstenen (grammatica en woordenschat). Vooral uit de kwalitatieve analyse leert men dat de actie zoals beschreven in de survey niet altijd correspondeert met de manier waarop de lesgevers deze praktijk begrijpen. *Vertrekken vanuit* realistische taken wordt soms geïnterpreteerd als *werken met* realistische taken. Men werkt aan taalvaardigheid, maar daarom niet met een taakgerichte aanpak, zoals de omschrijving van de praktijk suggereert: vertrekken vanuit de taaltaak en zo afdalen naar de bouwstenen. Lesgevers geven ook te kennen dat ze op een meer synthetische wijze werken (vanuit de bouwstenen naar de taaltaak).

Men kan dus besluiten dat werken aan taalvaardigheid als uitgangspunt algemeen aanvaard is, maar er over de manier waarop men aan taalvaardigheid werkt minder consensus bestaat: vanuit de bouwstenen vertrekken of vanuit de taak vertrekken. Het lijkt zinvol om de lesgevers blijvend te ondersteunen om ook een taakgerichte manier van werken te integreren in de lessen.



### 6.3.4 Interactie stimuleren tussen cursisten (praktijk 5)

*Interactie stimuleren* is de praktijk die op alle vlakken het hoogst scoort. De lesgevers onderschrijven het belang van werkvormen die een louter klassikale docerestijl doorbreken en cursisten samen aan het werk zetten. De pluspunten die deze werkwijze biedt op vlak van samenwerkend leren en het meer aan bod laten komen van sommige cursisten, worden door een grote meerderheid onderschreven.

De hoge score voor klaspraktijk laat vermoeden dat deze praktijk ingeburgerd is. Ook bij de bevraging rond contextfactoren geven de lesgevers aan dat het doorgaans om een gangbare praktijk gaat. Opgemerkt in de reacties op de open vragen zijn er evenwel enkele antwoorden waaruit een lage inschatting van verwachtingen, mogelijkheden en motivatie bij cursisten in verband met dit soort activiteiten blijkt.

Men geeft aan zich in deze praktijk bekwaam te voelen: uit de kwalitatieve analyse blijkt dat 76% van de respondenten zegt zich hierin goed tot uitstekend bekwaam te voelen. *Interactie stimuleren* kwam evenmin als thema naar voor in de ondersteuningsnoden. Toch blijkt uit de kwalitatieve analyse dat lesgevers blijvend op zoek zijn naar goede werkvormen en praktijkvoorbeelden in deze.

### 6.3.5 Activiteiten voorzien die cursisten aanzetten om in het dagelijkse leven het Nederlands te gebruiken (praktijk 6)

Deze praktijk volgt dezelfde tendens als de praktijk *cursisten inspraak geven*. De lesgevers delen positieve meningen, maar de gerapporteerde klaspraktijk scoort veel minder hoog. Van de 11 praktijken ligt deze score het laagst. Er is dus voor deze praktijk duidelijk een kloof tussen het belang van onder andere buitenschoolse opdrachten onderschrijven en er ook zelf effectief mee aan de slag gaan.

Uit de kwalitatieve analyse blijkt in elk geval dat de contextfactoren voor deze praktijk niet bevorderend werken (slechts 23,5% haalt een hoge somscore). De plaats van dit soort opdrachten in het programma, de organisatorische belasting, het tijdstip van de cursus en vooral ook de twijfel over wat cursisten hierrond verwachten en aankunnen, spelen een belangrijke rol bij het al dan niet uitvoeren van dergelijke activiteiten. Ook de houding van het centrum waarin men werkzaam is ten opzichte van buitenschoolse opdrachten, speelt vermoedelijk mee.

Vele lesgevers geven aan deze praktijk voor hen onbekend terrein is. De score rond bekwaamheid in deze materie ligt niet zo hoog en de respondenten geven aan dat ze rond dit thema meer informatie wensen. Ondersteunende initiatieven die de lesgevers stimuleren en helpen om dit soort activiteiten in te bouwen in hun lessen zijn wenselijk. De klemtoon bij deze initiatieven ligt het best op het praktisch organiseren van klasdoorbrekende activiteiten en het motiveren van de cursisten om hieraan deel te nemen<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Zie in deze ook Pygmalion-effect: lage verwachtingen beïnvloeden de resultaten van cursisten op een negatieve manier; hoge verwachtingen stimuleren de cursistresultaten.

### 6.3.6 Differentiatiemogelijkheden voorzien bij de lesactiviteiten (praktijk 7)

*Differentiëren* komt in de survey naar voor als de meest complexe en moeilijke opdracht voor de NT2-lesgever. De vernieuwingsgezinde meningen scoren voor deze praktijk van de 11 bevraagde praktijken het laagst. Dit is wellicht deels te verklaren door het feit dat de lesgevers onzeker en verdeeld zijn over wat differentiatie precies inhoudt of moet inhouden. Er zijn immers verschillende manieren om met niveauverschillen of verschillende leerstijlen in de klas om te springen. Sommigen onderschrijven bijvoorbeeld het belang van samenwerkend leren in deze; anderen denken meer aan remediëring in aparte klasgroepen.

De respondenten geven aan dat de contextfactoren in deze niet echt meewerken. Men mist suggesties voor differentiatie in de handboeken en de nodige voorbereidingstijd. Ook het probleem van de groepsgrootte wordt in deze aangekaart.

67% van de respondenten geeft aan dat hun bekwaamheid in het differentiëren redelijk tot onvoldoende is. Meer dan de helft antwoordt te weinig opleiding, navorming en coaching rond deze materie te hebben gekregen. Differentiatie komt dan ook sterk naar voor als ondersteuningsvraag. Meer dan theoretische kaders wil men vooral voorbeelden uit de praktijk aangereikt krijgen. Gezien het feit dat elke lesgever met niveauverschillen in de klas geconfronteerd wordt, zijn praktische tips en uitwisseling over dit onderwerp meer dan welkom. Het lijkt voor dit thema bij uitstek noodzakelijk acties te ondernemen die een gedeelde betekenisgeving op het oog hebben: reflectie, observatie, feedbackuitwisseling en kennisvergaring (Runhaar e.a., 2009, p. 21). Op die manier kunnen lesgevers in interactie met elkaar het thema differentiatie naar de eigen klaspraktijk vertalen.

### 6.3.7 Gebruik maken van nieuwe media in de klas (praktijk 8)

De praktijk *gebruik van nieuwe media* situeert zich in de groep praktijken waarover een meerderheid van lesgevers positieve meningen deelt (55,7% denkt zeer vernieuwend), maar slechts een minderheid deze praktijk ook zegt uit te voeren in de klas (48,6% soms, 30,8% nooit). Men ziet in het binnenbrengen van multimedia in de klas vele kansen, op vlak van gedifferentieerd werken, het functioneler maken van inhoud en het in contact brengen van cursisten met de buitenwereld.

Volgens de NT2-lesgevers speelt het gebrek aan accommodatie hierbij een belemmerende rol. De nodige apparatuur is binnen de centra niet altijd aanwezig of beschikbaar. Er zijn tevens praktische problemen van docenten die op verplaatsing lesgeven. Ook het tijdsgebrek en de twijfel over de vraag hoe men dit moet inpassen in het programma spelen mee. Een meerderheid percipieert het gebruik van nieuwe media niet als gangbare praktijk in het centrum waarin men werkzaam is.

Hoewel bekwaamheid in deze niet zo hoog scoort, komt het werken met nieuwe media niet als thema naar voor in de ondersteuningsnoden. Wellicht gaan deze vragen meer spelen als de lesgevers de praktische mogelijkheden hebben om nieuwe media in te bouwen in de lessen waardoor ze kunnen ervaren welke kansen nieuwe media kunnen bieden. Toegang tot accommodatie en het verder verkennen van de mogelijkheden die multimedia kan bieden in de praktijk, gaan in deze hand in hand.

### 6.3.8 Praktijken rond evaluatie (praktijken 9, 10 en 11)

Tot slot zijn er de vernieuwende *evaluatiepraktijken* waarover opnieuw de meningen overwegend positief zijn. Voor wat betreft *evalueren aan de hand van realistische taken* (praktijk 9) lopen de resultaten volledig parallel met die van de praktijk rond het aanbieden van activiteiten die vertrekken van realistische taken. Het lijkt ook logisch dat als men het vertrekken van (of werken met) realistische taken in de lessen belangrijk vindt, men ook op dezelfde manier wil evalueren of de cursisten de doelen bereikt hebben. De scores geven aan dat men het vooral belangrijk vindt om op deze manier na te gaan of de cursisten ook in de buitenwereld taaltaken aankunnen.

Wel leert men uit de reacties op open vragen dat de lesgevers pleiten voor een gezonde mix tussen het toetsen van taalkennis en het evalueren van taalvaardigheid. Ook dit loopt parallel met wat bij praktijk 4 naar boven kwam: respondenten wijzen op het belang van het evenwicht tussen het werken aan bouwstenen en vertrekken vanuit (realistische) taaltaken.

Men kan zich de vraag stellen of deze bezorgdheid (namelijk voldoende werken aan en evalueren van bouwstenen of taalkennis) meespeelt in het feit dat de respondenten minder de stap zetten naar het *gebruik van alternatieve vormen van evaluatie* (praktijk 10). Ook al scoren de vernieuwingsgezinde meningen hierover goed, toch rapporteert een minderheid van de lesgevers (29%) ook vaak of altijd gebruik te maken van alternatieve vormen van evalueren. Formeel of klassiek toetsen is dus nog steeds de meest gebruikte vorm van evalueren. Het gebrek aan ervaring met portfolio, zelf- en peerevaluatie, reflectiegesprekken en observatieschema's valt op. Het alternatief evalueren is voor de meeste lesgevers met andere woorden nog onbekend terrein. Slechts een minderheid voelt zich dan ook bekwaam om deze vormen van evaluatie te gebruiken (25,8% goed tot uitstekend).

De vraag naar ondersteuning voor het thema *evalueren* komt in de survey heel sterk naar voor. Ook hier willen de lesgevers vooral aanwijzingen over hoe ze alternatief evalueren op een efficiënte en werkbare (zonder overbelasting qua papier) manier kunnen waarmaken in de klas. Acties die hen hierbij ondersteunen en die op centrumniveau gestimuleerd en gecoördineerd worden, zijn hierbij noodzakelijk.

Voor wat betreft *het bijsturen van de lespraktijk naar aanleiding van evaluatiegegevens* moet de interpretatie van de resultaten onder voorbehoud gebeuren. Dit voornamelijk omdat uit kwalitatieve analyse blijkt dat lesgevers de omschrijving van deze bevraagde vernieuwende onderwijspraktijk soms anders hebben geïnterpreteerd dan oorspronkelijk bedoeld. Bijsturen naar aanleiding van evaluatiegegevens werd immers door sommigen begrepen als bijsturen naar aanleiding van *evaluatie van de cursus door cursisten*. De omschrijving had echter het bijsturen van de lessen naar aanleiding van evaluatiegegevens op het oog, dit wil zeggen: je lessen aanpassen om te werken aan wat cursisten nog niet volledig onder de knie hebben.

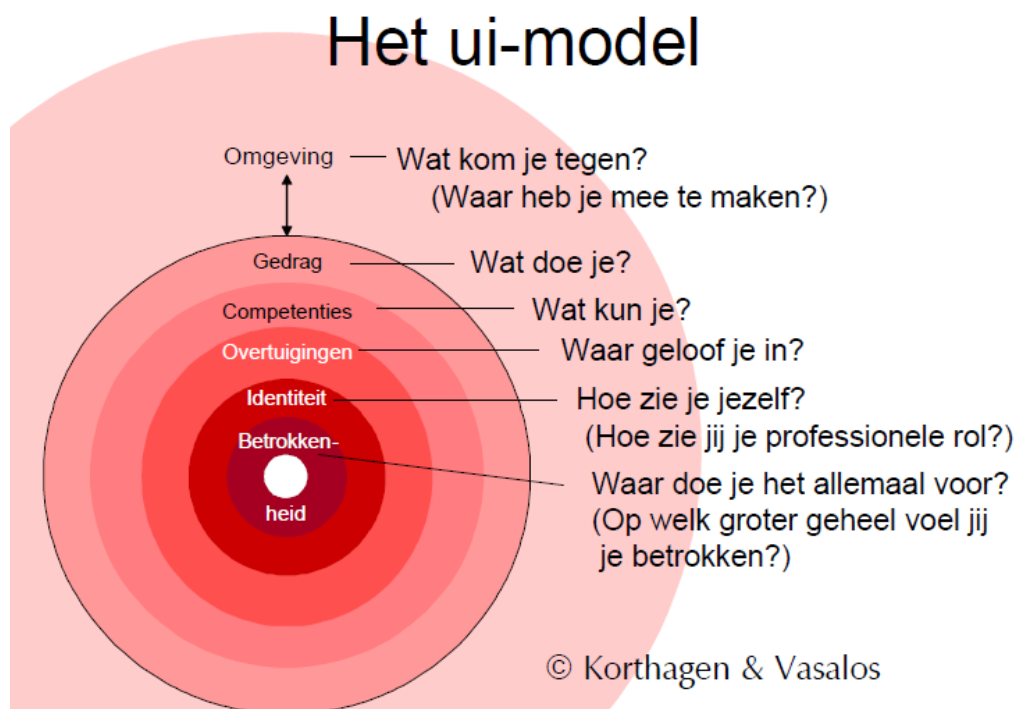
In het algemeen geven lesgevers aan dat ze het belangrijk vinden om via bijsturing de kwaliteit van hun lesgeven te verhogen en op die manier een betere ondersteuning voor verschillende cursisten te voorzien. Op de bevraagde meningen is het gevaar van ruis kleiner omdat het om stellingen gaat die de lesgevers al dan niet hebben aangevinkt. Bij de contextfactoren en de rapportage over de klaspraktijk ligt de interpretatie moeilijker. De cijfers rond contextfactoren en bekwaamheid geven een neutraal beeld. Uit de open antwoorden komt wel de idee naar voor dat lesgevers over

voldoende tijd en ruimte moeten beschikken om dergelijke acties tot een goed einde te kunnen brengen.

## 6.4 Aanbevelingen

### 6.4.1 Uitgangspunt

Om vernieuwende onderwijspraktijken daadwerkelijk tot op de klasvloer te brengen, is het van belang om strategieën te ontwikkelen die van binnenuit aan professionele ontwikkeling werken. Het is pas wanneer de lesgever zich aangesproken voelt om met een bepaalde vernieuwende onderwijs- of evaluatiepraktijk aan de slag te gaan, dat er resultaten geboekt kunnen worden. Immers: wanneer de docent zich competenties met betrekking tot een vernieuwende onderwijspraktijk eigen moet maken die ver staan van de overtuigingen die hij ten opzichte van dat onderwijs koestert, dan zullen deze competenties niet beklijven. Deze competenties vinden dan, zoals het ui-model hieronder visualiseert, geen grond in de kern van leerkrachten: de laag van betrokkenheid.



Figuur 2: Het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2007)

Dat laatste impliceert dat een onderwijsvernieuwing meer kans van slagen heeft als we vertrekken van de betrokkenheid van lesgevers en daarop verder bouwen. Een nieuw onderwijsconcept vindt op die manier aansluiting bij wat lesgevers al belangrijk vinden en wat zij al weten, kunnen en zijn. Dat blijkt ook uit de aanpak van het *broaden-and-build-model* waarbij er op een bestaande basis verder gebouwd wordt (Fredrickson, 2002). Dat verder bouwen kan onder andere plaatsvinden door *gedeelde betekenisgeving* waarbij leerkrachten “in interactie met elkaar actief bezig zijn om het nieuwe onderwijsconcept te begrijpen en te vertalen naar de eigen lespraktijk” (Runhaar e.a., 2009, p. 21).

Als we vervolgens de link leggen naar de survey, dan blijkt dat NT2-docenten in het Vlaamse volwassenenonderwijs algemeen genomen heel gemotiveerd zijn en bereid zijn zich in te zetten voor hun job. Die betrokkenheid is, in het licht van het ui-model, de gewenste uitvalsbasis voor de introductie van een nieuw onderwijsconcept.

Samengevat betekent het bovenstaande dat duurzame professionalisering van leerkrachten alleen lukt als:

- ✓ lesgevers zich betrokken (mogen/kunnen) voelen bij de introductie van een vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijk.
- ✓ er vertrokken wordt van de al bestaande basis waarin een nieuw onderwijsconcept geïntegreerd kan worden en in interactie met collega's uit kan groeien tot een dagelijkse klaspraktijk.

#### **6.4.2 Voorstellen tot concrete acties**

In wat volgt worden de aanbevelingen voor concrete acties als volgt gegroepeerd: aanbevelingen die de professionele ontwikkeling van de lesgevers stimuleren (6.4.2.1), aanbevelingen die visie- en beleidsontwikkeling op centrumniveau stimuleren (6.4.2.2) en specifieke aanbevelingen voor het beleid en ondersteunende diensten (6.4.2.3).

##### **6.4.2.1 Aanbevelingen die de professionele ontwikkeling van de lesgevers stimuleren**

De onderstaande aanbevelingen bevatten diverse vormen van ondersteuning voor professionele ontwikkeling. Uit de survey blijkt dat de inschatting van bekwaamheid voor een meerderheid van de acties laag scoort. Het is met andere woorden noodzakelijk om in dit verband initiatieven te nemen.

Onderzoek wijst uit dat een combinatie van verschillende vormen van professionalisering waarschijnlijk tot de beste resultaten leidt (Runhaar e.a., 2009). Theoretische inzichten mogen met andere woorden niet losstaan van de toepassingen in de concrete klaspraktijk, zoals ook reflectie over de eigen klaspraktijk niet zonder theoretische modellen kan waarin het eigen handelen een plaats krijgt. De onderstaande voorstellen haken in op de top 3 van ondersteuningsvormen die door de NT2-lesgevers in de survey werd aangegeven (websites, praktijkgerichte navorming en 'leren van elkaar'). De tabel verderop laat zien welke rol de verschillende niveaus (lesgevers, centra, ondersteunende diensten en beleid) bij de verschillende ondersteuningsvormen kunnen spelen.

1. Organiseren van *lerende netwerken* en *interviewgroepen* waarbij vertrokken wordt van de lespraktijk: *reflective practice* waarbij de klaspraktijk als rijke leerbron dient (Runhaar e.a., 2009). Op deze manier kansen creëren om tussen lesgevers een leergemeenschap tot stand te laten komen waarin een *gedeelde betekenisgeving* met betrekking tot nieuwe onderwijsconcepten kan ontstaan en ervaringsuitwisselingen kunnen plaatsvinden.

Voorbeelden:

- In een lerend netwerk met de lesgevers concretiseren hoe je tijdens de lessen kan peilen naar NT2-behoefte van cursisten. Dit kan gebeuren door voorbeeldlessen en assessments uit te werken. Op die manier kan het voor lesgevers duidelijk worden hoe je gegevens over behoeften in kaart kan brengen, hoe je erop kan inspelen, hoe je de link kan leggen met doelstellingen, hoe je kan differentiëren, ...

- In een lerend netwerk met lesgevers een concept rond permanente evaluatie uitwerken waarin het werken met de portfolio geconcretiseerd wordt. Via deze insteek wordt gewerkt aan het breed evalueren van vaardigheden en deelvaardigheden en hoe leerkrachten dit in hun eigen klaspraktijk actief kunnen inzetten.
2. *Praktijkgerichte navorming en coaching* organiseren. Hierbij vertrekken van de klaspraktijk als rijke leerbron. Voorbeelden:
    - Navorming en coaching rond differentiatie. Ondersteuning voorzien die eerder vertrekt vanuit een werkwijze dan vanuit instrumenten, materialen of theoretische kaders. Lesgevers zelf laten aanvoelen hoe gedifferentieerde ondersteuning kan werken.
    - Vorming en ondersteuning bieden bij het linken van wat cursisten aanbrengen (inspraak) aan leerplandoelen en het omzetten van deze leerdoelen in lesdoelen. Op die manier inspraak van de cursisten integreren in de lessen.
  3. Ontwikkelen van een *toolbox (website)* waar handzame *tools* en *good practices*, zoals filmpjes en voorbeeldmateriaal, ter beschikking worden gesteld en uitgewisseld kunnen worden. Materiaal verzamelen in één platform met een duidelijke structuur zodat alle informatie van verschillende websites gecentraliseerd wordt. Voorbeelden van wat er kan verzameld worden op de website:
    - Opstellen van een *FAQ* waarin op praktische vragen die zich stellen bij het organiseren van buitenschoolse activiteiten een antwoord wordt gegeven. Het kan gaan om vragen rond klasmanagement (wat met buitenschoolse activiteiten voor avondgroepen?) en randvoorwaarden (wat met verzekering van cursisten wanneer we buiten de klas activiteiten ondernemen?).
    - Buitenschoolse opdrachten verzamelen en toegankelijk maken om de drempel te verlagen deze activiteiten in de klaspraktijk te integreren.
    - Inventaris bieden van verschillende werkvormen (bijvoorbeeld rond het gebruik van multimedia, het stimuleren van interactie, differentiatie, enz.)
    - Evaluatetheek NT2 ([www.evaluatetheek.be](http://www.evaluatetheek.be)) verder uitbouwen: aanreiken van eenvoudige modellen, *good practices*, voorbeeldmaterialen en sjablonen voor goede testen en alternatieve vormen van evaluatie. Docenten en experts laten samenwerken.
  4. *Levenslang leren* van lesgevers ondersteunen. Lesgevers de kans geven om naast vormingen vanuit het centrum thuis 'levenslang' te leren via *e-leren*.

Samengevat: acties ten behoeve van de professionalisering van de leerkracht

	Lesgever	Centrum	Ondersteunende diensten en centra	Beleid
Lerende netwerken en intervisiegroepen	deelnemen, actief input leveren over hun leervragen	stimuleren, deelname faciliteren, organiseren	know-how aanleveren, organiseren in samenwerking met centra	aanbod faciliteren, aansturen
praktijkgerichte navorming / trajecten	deelnemen, actief input leveren over hun leervragen	stimuleren, deelname faciliteren, organiseren	know-how aanleveren, uitvoeren	aanbod faciliteren, aansturen
online toolbox	raadplegen en zelf materiaal opladen, aangereikt materiaal inzetten	gebruik van het materiaal stimuleren in een veilig leerklimaat	know-how aanleveren, toolbox uitbouwen	aanbod faciliteren, aansturen
e-leren	deelnemen	Stimuleren	know-how aanleveren, vorm geven	aanbod faciliteren, aansturen

#### 6.4.2.2 Aanbevelingen die de visieontwikkeling en het opzetten van beleid binnen de centra stimuleren

De onderstaande aanbevelingen bevatten initiatieven die de dagelijkse gang van zaken in een centrum bevorderend kunnen laten werken voor de implementatie van vernieuwende onderwijs- en evaluatiepraktijken. Uit de survey blijkt immers dat contextfactoren voor een meerderheid van de voorgestelde acties belemmerend werken. Acties die de centra stimuleren om de omgevingsfactoren te optimaliseren zijn bijgevolg wenselijk. Op die manier kunnen vernieuwingen in de toekomst ook meer als ‘gangbare praktijk’ worden gepercipieerd door de lesgevers.

1. *Beginsituatieanalyse* doorvoeren. Op basis van de beginanalyse kunnen centra acties aangaande de implementatie van vernieuwende les- en evaluatiepraktijken bijsturen of opzetten. De vragen uit de survey kunnen de basis vormen voor een beginanalyse-instrument (zie verder punt 6.4.2.3)
2. Het centrum als *lerende gemeenschap* uitbouwen (zie ook eerste reeks aanbevelingen). Hierbij inspelen op de thema’s waarvoor de lesgevers aangeven zich te willen bijscholen. Een beleid voeren op centrumniveau waar deelname aan langdurige vormingen gefaciliteerd wordt. Ruimte en tijd creëren in de lesprogrammatie voor navormingen, coachings en lerende netwerken. Vakgroepwerking rond vernieuwende les- en evaluatiepraktijken stimuleren en organiseren. Voorbeelden:
  - Lesgevers vrijstellen om andere (beginnende) docenten te ondersteunen in de klas.
  - Klasbezoeken en uitwisseling tussen collega’s stimuleren.
  - *Team teaching*: leerkrachten samen een activiteiten laten opzetten en uitproberen. Reflectie hierover stimuleren.

3. Specifiek *inspelen op ondersteuningsthema's* waarvoor een omkadering of visieontwikkeling op centrumniveau noodzakelijk is:
- a) *Behoeftegericht werken* bij de lesgevers stimuleren en een plaats geven binnen het centrum. Lesgevers ondersteunen bij het peilen naar en inspelen op rollen of NT2-behoefte van hun cursisten. Voorbeelden:
- Behoeftepeiling op basis van een *intakegesprek* of *startactiviteit* stimuleren. Hierbij aangepast materiaal inzetten (bijvoorbeeld oriënterende activiteit uit Maatwerkhoeke<sup>9</sup>) zodat behoeftepeiling geïntegreerd kan gebeuren als krachtig leermoment tijdens de lessen.
  - Reflectiegesprek: tools inzetten voor een *verlengde intake*: een gesprek op het einde van de module aan de hand van een reflectieleidraad (een gesprek niet enkel over doelen, maar ook over behoeften).
  - Portfolio over modules heen inzetten (in het kader van verlengde intakes). Portfolio gebruiken in functie van trajectbegeleiding. Aandachtspunten hierbij:
    - Bewaken van de privacy van cursisten.
    - Dit soort behoeftepeiling door de lesgevers in de centra laten doen (en dus niet enkel door bijvoorbeeld het Huis van het Nederlands). Behoeften kunnen immers evolueren en elke docent moet de cursisten in de groep blijven kennen.
    - Portfoliobegeleidingsmomenten en behoeftepeiling in de lessen integreren als krachtig leermoment en vorming aanbieden over hoe lesgevers met dit systeem moeten werken.
  - Nagaan hoe vanuit de behoeften van cursisten verschillende leertrajecten binnen het centrum kunnen worden vormgegeven.
- b) *Visie op evalueren* ontwikkelen en implementatie ervan sturen en faciliteren. Voorbeelden:
- Op centrumniveau reflecteren op testresultaten van cursisten. Stroken de resultaten met de verwachtingen? Waarom wel of niet? Aan de hand van de resultaten worden er concrete acties geformuleerd om kwaliteit van het onderwijs bij te sturen.
  - Afspraken maken omtrent het inzetten van alternatieve vormen van evaluatie. Bijscholing en vakgroepwerking hierrond stimuleren en organiseren.
- c) *Gebruik van nieuwe media* in de klas faciliteren. Investeren in accommodatie en opleiding in dit verband waardoor leerkrachten de kans krijgen te zien waarvoor en op welke manier nieuwe media de dagelijkse klaspraktijk kunnen verrijken.

#### 6.4.2.3 Specifieke aanbevelingen voor ondersteunende diensten en beleid

Uit de survey blijkt dat de NT2-lesgevers gemotiveerd en met veel toewijding hun job uitvoeren. Gezien de verwachtingen ten aanzien van deze beroepsgroep, verdient zij dan ook de nodige ondersteuning. Niet alleen vanuit hun centrum, maar ook vanuit beleid en begeleidingsdiensten. Uit de survey is duidelijk gebleken dat de meest vernieuwingen door de NT2-lesgevers onderschreven worden. De implementatie in de praktijk blijkt niet altijd evident. Het is de taak van het beleid en de ondersteuningsdiensten om deze implementatie te faciliteren.

<sup>9</sup>Zie: <http://taaluniversum.org/onderwijs/nt2-beginnersdoelen>



**Op niveau van de overheid:**

1. Zorgen voor de *ontwikkeling van instrumenten en tools* (zie 6.4.2.1 en 6.4.2.2):
  - Lesgevers geven aan dat zij materialen en goodpractices via (interactieve) websites als een belangrijke ondersteuning wensen. Een toolbox (webiste) zou moeten ontwikkeld worden waar materialen een plaats krijgen. Materialen of instrumenten die prioritair ontwikkeld moeten worden – gezien de lage score op klaspraktijk en bekwaamheid – zijn: instrumenten in verband met buitenschoolse opdrachten, differentiatie en evaluatie. Met betrekking op evaluatie, dient de Evaluatetheek NT2 als forum verder uitgebouwd te worden.
  - Er dient een begin-analyse instrument voor de centra ontwikkeld te worden. De vragen uit de survey zijn een goede insteek gebleken. Deze vragenlijst dient herwerkt te worden tot een handzaam instrument voor de centra.
  - Om behoeftegericht werken in de centra te ondersteunen, dienen instrumenten ontwikkeld te worden voor een verlengde intake (zie 6.4.2.2)
  
2. Openheid creëren om samenwerking op te zoeken en mogelijk te maken tussen begeleidingsdiensten, universitaire centra, Huizen van het Nederlands, ... De overheid speelt in deze een belangrijke intermediaire rol, namelijk:
  - het overzicht over alle projecten en diensten bewaren en samenwerking faciliteren.
  - concrete tools voor samenwerking en ondersteuning voorzien
  
3. Vernieuwingsgezind beleid op centrumniveau mogelijk maken door het *flexibiliseren* van het onderwijs op het vlak van programma's, randvoorwaarden.
  
4. In de *lerarenopleiding* de aandacht voor competentieontwikkeld lesgeven verhogen. Voorbeelden:
  - in alle vakken de aandacht voor interactieve, motiverende, taakgerichte en cursistgerichte didactiek verhogen.
  - een afstudeeroptie NT2 binnen het aanbod van de lerarenopleidingen Talen voorzien.
  
5. *Onderzoek* naar effecten van vernieuwende les- en evaluatiepraktijken in het NT2-volwassenenonderwijs in Vlaanderen stimuleren en faciliteren:
  - naar de aansluiting onderwijsaanbod en leerstijlen
  - naar cursistbehoeften en het rendement van behoeftegerichte aanpak.
  - (Meta)onderzoek uitschrijven rond differentiëren en de effecten van ondersteunend handelen in de klas.

**Op niveau van de begeleidingsdiensten**

- 1) Vanuit een *gezamenlijke visie* op leren vormingstrajecten opzetten in de centra. Prioritaire thema's zijn differentiatie, buitenschoolse opdrachten, brede evaluatie en ingaan op behoeften en meningen van cursisten.
- 2) Over de centra heen lerende netwerken en intervisiegroepen opzetten. Ook hier zijn bovenstaande thema's prioritair, vermits lesgevers aangeven dit weinig in de praktijk toe te passen en zich hierover weinig bekwaam te voelen.
- 3) Centra begeleiden in het op gang trekken van veranderingsprocessen.

## Literatuurlijst

- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Boselie, J. P. and Dietz, G. and Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in research on human resource management and performance. *Human resource management*, 15(3), 67-94.
- BVNT2 (2010). *Competentieprofiel Docent Nederlands als Tweede Taal en Handleiding bij het portfolio 'Competent NT2-docent'*. Amsterdam: Beroepsvereniging van Docenten NT2. Gedownload op 11-02-2011 via [http://www.bvnt2.org/db/WAS4c0f566ef047b/Competentieprofiel\\_handleiding\\_herziene\\_verse\\_juni\\_2010\\_1\\_.pdf](http://www.bvnt2.org/db/WAS4c0f566ef047b/Competentieprofiel_handleiding_herziene_verse_juni_2010_1_.pdf)
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology*, 120-134. Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series Paper No. 204, april 2011*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Gerhart, B. (2007). Modeling HRM and performance linkages. In P. Boxall, J. Purcell & P. Wright (Eds.). *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. In *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.
- Platformtekst (2008). *Derde rondetafelconferentie NT2, Platformtekst 15 december 2008*. Gedownload op 11-02-2011 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2008p/files/1215-NT2-platformtekst.pdf>
- Prieto, L. (2006). *College Teaching Self-Efficacy Scale*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Gedownload op 11-02-2011 via <http://des.emory.edu/mfg/CTSES-Prieto2006.pdf>
- Runhaar, P.R., Sanders, K. & Slegers, P.J.C. (2009). *De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Enschede: Universiteit Twente. Gedownload op 11-02-2011 via <http://www.utwente.nl/ibr/tccr/TCCR%20Publicaties/School%20als%20ontwikkelplek%20voor%20leraren%20UT.pdf>
- Schuermans, I. & Steverlynck, C. (2008). *'Professioneel geprofileerd?' Een rendementstudie van het NT2-aanbod binnen CVO met inbegrip van een evaluatie van de opleidingsprofielen*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Gedownload op 11-02-2011 via

[http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/beleid/documenten\\_nt2/2007-2008\\_Rendementstudie\\_NT2.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/beleid/documenten_nt2/2007-2008_Rendementstudie_NT2.pdf)

Steyaert, S., Heesterbeek, S., Lukensmeyer, C.J., & Slocum, N. (2006). *Participatieve methoden. Een gids voor gebruikers*. Brussel: Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek. Gedownload op 27-05-2011 via [http://www.expertisepunt.be/sites/default/files/PUB\\_1599\\_Participatieve\\_Methoden.pdf](http://www.expertisepunt.be/sites/default/files/PUB_1599_Participatieve_Methoden.pdf)

Sysling, H. (2002). Onderwijsvernieuwing en gedragsverandering bij docenten: Het Droste-effect als voorwaarde voor succesvolle implementatie. *HRD Thema: Het vak van trainer*, 3(3), 80-86.

Van den Branden, K. (2003). Vernieuwing in taalonderwijs: ook in de lerarenopleiding? In T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (Red.), *Artikelen van de vierde sociolinguïstische conferentie*, 468-478. Delft: Eburon.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON: Expertisecentrum Leren van Docenten.

## Bijlage 1: Samenstelling focusgroepen

### Focusgroep 1: Beleidsmakers

Pedagogische begeleidingsdienst VSKO	Matthias Vienne (vervanging Kurt Berteloot)	Aanwezig
Pedagogische begeleidingsdienst GO	Bart Horemans (vervanging Hilde De Meyer)	Aanwezig
Pedagogische begeleidingsdienst POV	An De Herdt	Aanwezig
OVSG	Bavo Van Soom	Verontschuldigd
VOCVO	Els Van den Bossche (vervanging Liliane Dupuis)	Aanwezig
Inspectie	Carine Steverlynck  Inge Schuurmans	Verontschuldigd
AKOV	Veerle Breemeersch (vervanging Hilde Vanderheyden)	Verontschuldigd
VLOR	Monique De Ridder (vervanging Geertrui de Ruytter)	Verontschuldigd
Departement onderwijs	Chama Rhellam	Verontschuldigd
Federatie basiseducatie	Karen Laurent (vervanging Christof Vandeneynde-	Aanwezig

**Focusgroep 2: Directies en coördinatoren van centra**

<b>Centrum – verantwoordelijke</b>	
CVO Crescendo – Heidi de Niel	Aanwezig
CVO Antwerpen Zuid – Birgit Steurs	Aanwezig
CVO Handelsschool Aalst - Bianca Schiettecatte	Afwezig
CBE Gent-Meetjesland-Leieland – Katrien Verbruggen	Aanwezig
CVO Hitek Kortrijk – Karolien De Jaeger	Afwezig
CBE Midden-West-Vlaanderen - Tine Baert	Afwezig
CVO Leuven – Christel Hendriks	Aanwezig
CBE Halle-Vilvoorde – Veronique van Droogenbroeck	Aanwezig
PCVO Hasselt – Sonja Billen	Aanwezig
CBE Limino – Martine Haesendonckx	Verontschuldigd
CVO Lethas – Ann Lanssens	Afwezig
Brusselleer – Els Plessers	Aanwezig
UTC: Linguapolis – Sabine Steemans	Aanwezig
CBE Mechelen - Sara Mertens	Aanwezig

**Focusgroep 3: NT2-docenten**

Klaartje De Backer - CBE Halle-Vilvoorde	Aanwezig
Anja Bryon - CVO Aalst	Aanwezig
Els Borghys – CVO Leuven/Landen	Verontschuldigd
Carine Lommen - CBE Brusselleer	Verontschuldigd
Marieke Sels – CVO Brussel	Verontschuldigd
Katrien Barbé – CVO Geraardsbergen	Aanwezig
Nele Donné - Open School Leuven	Aanwezig
Els Cannaerts - CBE Mechelen	Verontschuldigd
Hannelore Vanderhoydonck - CBE Limino	Aanwezig
Peter Dewals – CVO Crescendo Mechelen	Aanwezig
Isabelle Ceuppens - groep T Leuven	Verontschuldigd

## Bijlage 2: Overzicht significante correlaties

Correlatie tussen	Sig.	R
Somscore vernieuwende meningen en somscore invloed verwachtingen cursisten	0,000	0,380
Somscore vernieuwende meningen en somscore invloed centrumpraktijk	0,14	0,138
Somscore vernieuwende meningen en somscore invloed randvoorwaarden	0,000	0,277
Somscore vernieuwende meningen en somscore inschatting bekwaamheid	0,001	0,222
Somscore vernieuwende praktijk en somscore invloed verwachtingen cursisten	0,000	0,263
Somscore vernieuwende praktijk en somscore invloed verwachtingen inspectie	0,000	0,196
Somscore vernieuwende praktijk en somscore invloed centrumpraktijk	0,000	0,355
Somscore vernieuwende praktijk en somscore invloed randvoorwaarden	0,000	0,284
Somscore inschatting bekwaamheid en somscore invloed verwachtingen cursisten	0,001	0,194
Somscore inschatting bekwaamheid en somscore invloed verwachtingen inspectie	0,033	0,120
Somscore inschatting bekwaamheid en somscore invloed centrumpraktijk	0,000	0,280
Somscore inschatting bekwaamheid en somscore invloed randvoorwaarden	0,000	0,301