

Beroepsgericht voorbereid op het beroepsgericht onderwijs?

Onderzoek naar taalbeleid, taalonderwijs en taaldidactiek in specifieke en geïntegreerde lerarenopleidingen (Nederlands - PAV, Elektriciteit - Mechanica, Haartooi - Bio-esthetiek) in Vlaanderen



Onderzoek Nederlands in Beroepsgericht Onderwijs
uitgevoerd in opdracht van de Nederlandse Taalunie

Carolien Frijs en Lieve Verheyden (CTO, KU Leuven, België)
m.m.v. Piet Litjens (ITTA, UvA, Nederland)

Centrum voor
Taal ^{nt}2 en
Onderwijs



Een taalbeleidscoördinator over taalontwikkelen lesgeven:

“Ik denk dat het geen ja/nee-verhaal is, ik denk dat sommige [lectoren] daar ver in staan, daar veel aandacht [aan besteden], ook zonder het te beseffen, onbewust, die daar misschien de terminologie niet op plakken maar die vinden dat [het] gewoon een onderdeel van motiverend lesgeven [is] of [van] actieve werkvormen, ja, van een goede didactiek.” (taalbeleidscoördinator GLO4)

© CTO Leuven en ITTA Amsterdam

In opdracht van Nederlandse Taalunie

Met dank aan de lerarenopleiders in Nederland en Vlaanderen die bereid waren om ons een kijkje te laten nemen in hun interne keuken, en die hun recepten voor goed (taal)onderwijs met ons deelden.

Met dank aan Sarah Pannier (masterstudente Taalkunde, KU Leuven) voor praktische ondersteuning bij de uitvoering van het onderzoek en voor haar hulp bij de analyse.

Verwijzen naar dit onderzoeksrapport, dat betrekking heeft op het gevoerde onderzoek in Vlaanderen, kan met onderstaande referentie:

Frijns, C., Verheyden, L., & Litjens, P. (2013). *Beroepsgericht voorbereid op het beroepsgericht onderwijs? Onderzoek naar taalbeleid, taalonderwijs en taaldidactiek in specifieke en geïntegreerde lerarenopleidingen (Nederlands-PAV, Elektriciteit-Mechanica, Haartooi-Bio-esthetiek) in Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Verwijzen naar het gezamenlijke onderzoeksrapport (Nederland-Vlaanderen), waarin u de resultaten van beide landen samengevat vindt, kan met onderstaande referentie:

Frijns, C., Litjens, P., & Verheyden, L. (2013). *Onderzoek Nederlands in het Beroepsgericht Onderwijs. Eindrapport*. Leuven/Amsterdam: Centrum voor Taal en Onderwijs/Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam.

Lijst van afkortingen

ALO	Academische lerarenopleiding (Vlaanderen)
aso	algemeen secundair onderwijs (Vlaanderen)
bso	beroepssecundair onderwijs (Vlaanderen)
CTO	Centrum voor Taal en Onderwijs (Katholieke Universiteit Leuven)
CVO	Centrum voor Volwassenenonderwijs (Vlaanderen)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (voor het hoger onderwijs)
GLO	Geïntegreerde Lerarenopleidingen (Vlaanderen)
hbo	hoger beroepsonderwijs (Nederland)
ITTA	Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam (Universiteit van Amsterdam – UvA)
mbo	middelbaar beroepsonderwijs (Nederland)
NT2	Nederlands als tweede taal
PAV	Project Algemene Vakken (Vlaanderen)
SLO	Specifieke Lerarenopleidingen (Vlaanderen)
tso	technisch secundair onderwijs (Vlaanderen)
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (Nederland)
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (Nederland)
wo	wetenschappelijk onderwijs (Nederland)

Inhoudsopgave

1	INLEIDING	6
1.1	Aanleiding van het onderzoek	6
1.2	Doel van het onderzoek in Vlaanderen	7
1.3	Centrale vraagstelling	8
1.4	Operationalisering voor Vlaanderen	9
1.4.1	Welk leeftijdssegment?	9
1.4.2	Welke richting(en)?	9
1.4.3	Welke leerkrachten?	11
1.4.4	Welke lerarenopleidingen?	12
2	ONDERZOEKSMETHODE	16
2.1	Stapsgewijs gegevens verzamelen en voorleggen aan de klankbordgroep	16
2.1.1	Fase 1: Online bevraging door middel van vragenlijst	16
2.1.2	Fase 2: Documentenanalyse	17
2.1.3	Toepassing van het analyseformat	19
2.1.4	Fase 3: Interviews	19
2.1.5	Tijdschema	20
2.2	Data	20
2.2.1	Selectie van de scholen voor de vragenlijst	20
2.2.2	Selectie van de scholen voor documentenanalyse	20
2.2.3	Selectie van de scholen voor de interviews	21
3	RESULTATEN VLAANDEREN	22
3.1	Inleiding	22
3.2	Resultaten online bevraging	22
3.2.1	Respons	22
3.2.2	Studentenaantallen en spreiding	22
3.2.3	Taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek aan de GLO's	23
3.2.4	Taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek aan de SLO's	29
3.2.5	Algemene conclusies taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek	35
3.3	Resultaten vijf (van de acht) lerarenopleidingen nader bekeken aan de hand van documentenanalyse	
	36	
3.3.1	GLO1	37
3.3.2	GLO2	41
3.3.3	SLO1	44
3.3.4	SLO2	47
3.3.5	SLO4	50

3.3.6	Synthese van de bevindingen naar aanleiding van de documentenanalyse (in combinatie met gegevens uit de online bevraging) van vijf lerarenopleidingen	53
3.4	Resultaten van drie lerarenopleidingen aan de hand van documentenanalyse én interviews	53
3.4.1	GLO3	53
3.4.2	GLO4	65
3.4.3	SLO3	75
3.4.4	Opleidingsoverstijgende synthese van de gecombineerde analyses van documenten én interviews	81
3.5	Antwoorden op de onderzoeksvragen op basis van de online bevraging, de documenten en de interviews	82
3.5.1	Onderzoeksvraag 1	83
3.5.2	Onderzoeksvraag 2	85
3.5.3	Onderzoeksvraag 3	87
3.5.4	Verdere inzichten	88
4	DISCUSSIE OP BASIS VAN DE RESULTATEN VOOR VLAANDEREN	90
4.1	Het discours vs. ‘de feiten’ met betrekking tot ‘taal in/en onderwijs’	90
4.2	Bereidheid tot medewerking binnen een stapsgewijze aanpak	91
5	BELEIDSAANBEVELINGEN	94
5.1	Aanbeveling 1	94
5.2	Aanbeveling 2	94
5.3	Aanbeveling 3	95
5.4	Aanbeveling 4	96
6	LITERATUURLIJST	97
7	BIJLAGEN	100
7.1	Bijlage 1: Overzicht mailrondes	100
7.2	Bijlage 2: Afvinklijst documenten	105
7.3	Bijlage 3: Vragenlijsten	108
7.4	Bijlage 4: Analyseformat	124
7.5	Bijlage 5: Leidraad voor (analyse van) interview	129

1 Inleiding

1.1 Aanleiding van het onderzoek

De Nederlandse Taalunie heeft het initiatief genomen om een duidelijk beeld te krijgen van de wijze waarop lerarenopleidingen hun toekomstige leraren voorbereiden op de taalproblematiek die zij tegenkomen in het beroepsgericht onderwijs. Hoe worden leraren Nederlands geschoold en getraind om lessen Nederlands te geven en hoe worden vakleraren voorbereid om taalontwikkeld vakonderwijs te verzorgen in het beroepsgericht onderwijs? Daarbij zijn drie elementen in het geding:

- de eigen taalvaardigheid van leraren;
- de taaldidactische competenties van taal- en vakleraren, en
- de wijze waarop taal- en vakleraren omgaan met leerlingen met een zwakke taalvaardigheid.

In september 2011 heeft een werkgroep van het Platform Onderwijs Nederlands bestaande uit Atty Tordoir, Hilde Vanderheyden, Piet Litjens en Wilfried De Hert, ondersteund door Steven Vanhooren, een notitie opgesteld over de taalcompetenties van vakleraren in het beroeps(gericht) onderwijs in Nederland en Vlaanderen (14 09 11). Deze notitie is besproken in de najaarsbijeenkomst van het Platform Onderwijs Nederlands (06 10 11). De uitkomst van deze bespreking was een positief advies aan de Taalunie om dit vraagstuk verder uit te laten zoeken.

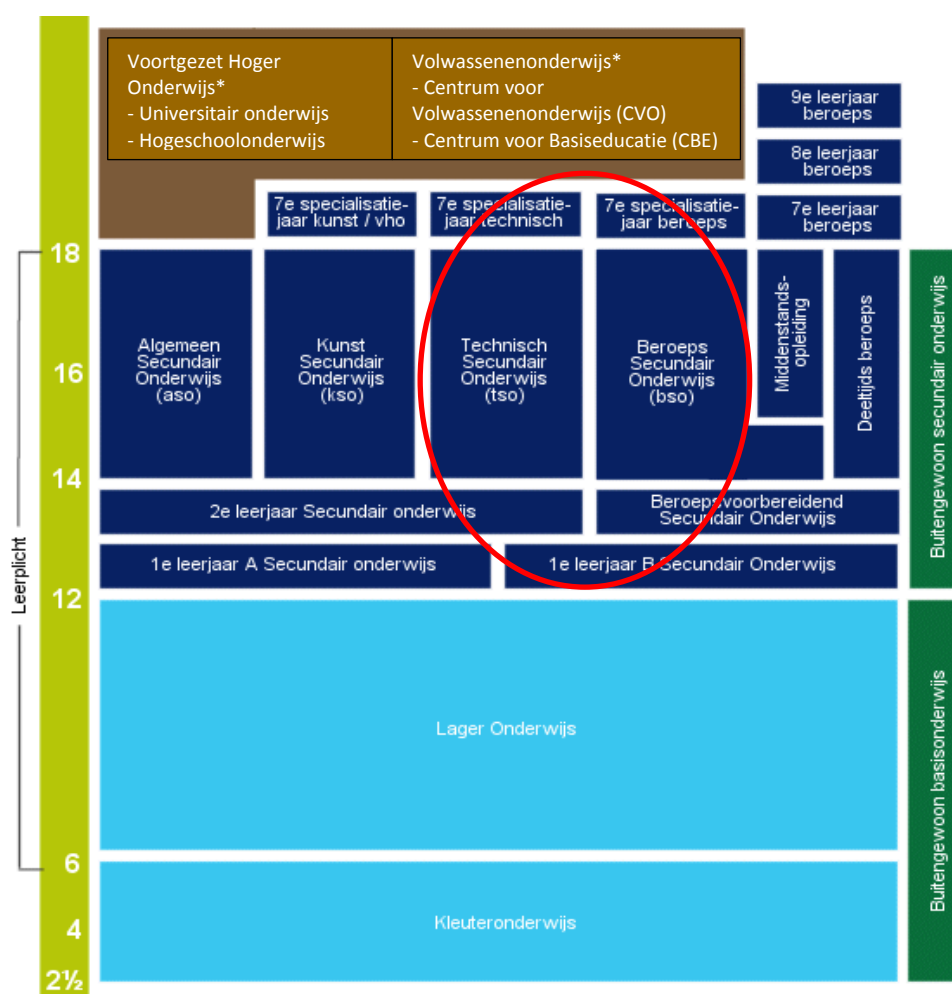
In het onderzoek staan de volgende doelstellingen centraal:

- Inventarisatie van alle lerarenopleidingen in Nederland (NL) en Vlaanderen (VL) waar de volgende opleidingen worden aangeboden:
 - opleiding tot leraar Nederlands (NL + VL) / opleiding tot leraar Project Algemene Vakken (PAV – VL);
 - opleiding tot leraar technische vakken en autotechniek, specifiek: voertuigtechniek (vmbo NL) en autotechniek (mbo NL); mechanica (bso VL) en mechanica en autotechnieken (tso VL);
 - opleiding tot leraar in de zorgsector, specifiek: gezondheidszorg en welzijn (NL) en leraar haarzorg en schoonheidsverzorging (VL).
- Inventarisatie van de opleidingsprogramma's en de taalbeleidsplannen die voor de genoemde opleidingen beschikbaar zijn.
- Analyse van de opleidingsprogramma's op drie niveaus:
 - aandacht voor de ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid van de leraar, zowel via taalonderwijs als via taalontwikkeld vakonderwijs door lerarenopleiders;
 - aandacht voor didactische en pedagogische principes die bijdragen aan 'taalontwikkeld' beroepsonderwijs, zowel via de opleidingsonderdelen Nederlands/PAV als via de opleidingsonderdelen technische vakken en praktijkvakken;
 - aandacht voor didactische en pedagogische principes die bijdragen aan leerlingen met een beperkte taalvaardigheid, zowel via de hierboven vermelde opleidingsonderdelen als via vakoverstijgend aanbod (bijvoorbeeld opleidingsonderdeel 'zorg', opleidingsonderdeel 'stage').

1.2 Doel van het onderzoek in Vlaanderen

Momenteel bestaat er slechts fragmentarische kennis over hoe toekomstige leerkrachten praktijkvakken (waaronder Elektriciteit-Mechanica of Haartooi-Bio-esthetiek) en leerkrachten Nederlands/Project Algemene Vakken (PAV) opgeleid worden om in het secundair onderwijs in Vlaanderen, meer bepaald in het beroepssecundair of technisch secundair onderwijs (bso, resp. tso), een krachtige leeromgeving voor taalcompetenties te ontwikkelen die met name de zwakkere leerlingen ten goede komt.

Het doel van het Vlaamse onderzoeksluik is om in kaart te brengen op welke manier de relevante lerarenopleidingen in Vlaanderen hun studenten opleiden om in het bso en tso les te geven¹ (zie ovaal in Figuur 1).



Figuur 1: Structuur Vlaams onderwijssysteem (Gebaseerd op [Taalunieversum](#)).

*Aangepast en aangevuld met het oog op actualisering en volledigheid.

¹ Met het oog op de leesbaarheid verwijzen we naar leraren of leerkrachten met "hij", ook al zijn we er ons van bewust dat het aantal vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs duidelijk de overhand heeft.

1.3 Centrale vraagstelling

Het Vlaamse deelonderzoek wil de wijze in kaart brengen waarop lerarenopleidingen in Vlaanderen hun toekomstige leraren voorbereiden om taalbewust les te geven in het beroepsgericht of technisch secundair onderwijs. Drie deelvragen staan daarbij centraal:

- Hoe worden toekomstige leerkrachten ondersteund in de ontwikkeling van hun *eigen taalvaardigheid*?
- Hoe wordt er met toekomstige leerkrachten gewerkt aan het verwerven van *(taal)didactische competenties*?
- Hoe worden toekomstige leerkrachten voorbereid op het lesgeven aan *zwaktaalvaardige leerlingen*?

Toelichting van de gehanteerde terminologie

Onder *eigen taalvaardigheid* wordt – in ruime zin – de mondelinge en schriftelijke beheersing van het Nederlands verstaan. In Vlaanderen verwijzen we daarvoor naar de basale en academische taalcompetenties van Daems (2010). Onder *basale competenties* verstaan we de taalkennis en taalvaardigheden zoals die vermeld staan in de eindtermen van het aso en tso. De academische competenties sluiten *mutatis mutandis* aan bij doelen 9 tot 13 van *Dertien doelen in een dozijn* (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2003).

(Taal)didactische competenties, daarentegen, sluiten aan bij de eerste acht doelen van *Dertien doelen in een dozijn* (Paus et al., 2003). Het gaat om taalvaardigheden die elke leerkracht moet kunnen inzetten, ongeacht het vak dat hij doceert of het onderwijsniveau waarop hij tewerkgesteld is. Paus et al. (2003) vermelden onder andere “mondelinge opdrachten geven” (doelstelling 3) en “een schriftelijke evaluatie geven” (doelstelling 6). Onder *(taal)didactische competenties* plaatsen we in dit onderzoek ook de competentie “taalgericht vakonderwijs” (Hajer & Meestringa, 2009). Toekomstige (vak)leraren moeten beseffen dat taal een rol speelt bij het verwerven van een vak en dat zij het taalontwikkelingsproces, dat gelijktijdig met vakkennisverwerving plaatsvindt, kunnen sturen en reguleren².

De term *zwaktaalvaardige leerlingen* verwijst naar leerlingen met een taal(leer)probleem, dyslectische leerlingen of leerlingen die (nog) niet over het taalvaardigheidsniveau beschikken dat gezien het opleidingstype en -niveau verwacht mag worden of geëist wordt. In het laatste geval kan er sprake zijn van onvoldoende functioneel onderhoud van taalvaardigheid. Ook kan er sprake zijn van een taalachterstand in de volle breedte of op specifieke domeinen. Dat kan het geval zijn voor leerlingen voor wie het Nederlands een tweede taal is en/of voor leerlingen met een lagere socio-economische status. De focus van dit onderzoek ligt op de wijze waarop leraren Nederlands en vakleerkrachten in hun opleiding voorbereid worden op het lesgeven aan deze groep leerlingen, en op welke wijze zij kunnen bijdragen aan krachtiger taalvaardigheidsonderwijs aan zwaktaalvaardige leerlingen.

² In dit rapport verwijzen we zowel met de term ‘taalgericht vakonderwijs’ als met de term ‘taalontwikkeld lesgeven’ naar het concept zoals hierboven omschreven.

1.4 Operationalisering voor Vlaanderen

De complexiteit van het (Vlaamse) secundair onderwijs maakt duidelijk dat het noodzakelijk is om de scope voor dit onderzoek verder af te bakenen. Welke toekomstige leraren willen we in het vizier brengen? Aan welke leerlingen geven ze precies les? En wat is hun vakbekwaamheid? Afhankelijk van de antwoorden op die vragen kunnen we de lerarenopleidingen selecteren die de focus van ons onderzoek zullen uitmaken. De volgende vragen werden voorgelegd aan een klankbordgroep die advies gaf vanuit Nederlands-Vlaams perspectief (zie ook paragraaf 2.1).

1.4.1 Welk leeftijdssegment?

Op welk leeftijdssegment richten we ons in dit onderzoek? Gaat het om alle leerlingen van 12 tot 18 jaar? Of richten we ons op een specifiek leeftijdssegment, bv. 12 tot 16 jaar of 14 tot 18 jaar?

- Per leeftijdssegment wordt een verschillend type lesbevoegdheid gevraagd (zie vereiste en voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen³). Voor het behalen van die verschillende bevoegden bestaan er verschillende lerarenopleidingen in Vlaanderen (zie paragraaf 1.4.4).
- Per leeftijdssegment staan andere (deel)taalvaardigheden centraal, bijvoorbeeld de focus op meer algemene (school)taalvaardigheden in de eerste jaren van het secundair onderwijs en meer beroepsgerichte vaardigheden in de laatste jaren van het (beroeps)secundair onderwijs.

In samenspraak met de klankbordgroep (oktober 2012) is beslist om het onderzoek toe te spitsen op de opleiding van leerkrachten

- die lesgeven aan leerlingen in de tweede en derde graad (14 tot 18 jaar).

1.4.2 Welke richting(en)?

Welke richtingen binnen het secundair onderwijs schuiven we – exemplarisch – naar voor? Twee uitgangspunten van de onderzoeksopdracht bepalen onze keuzes.

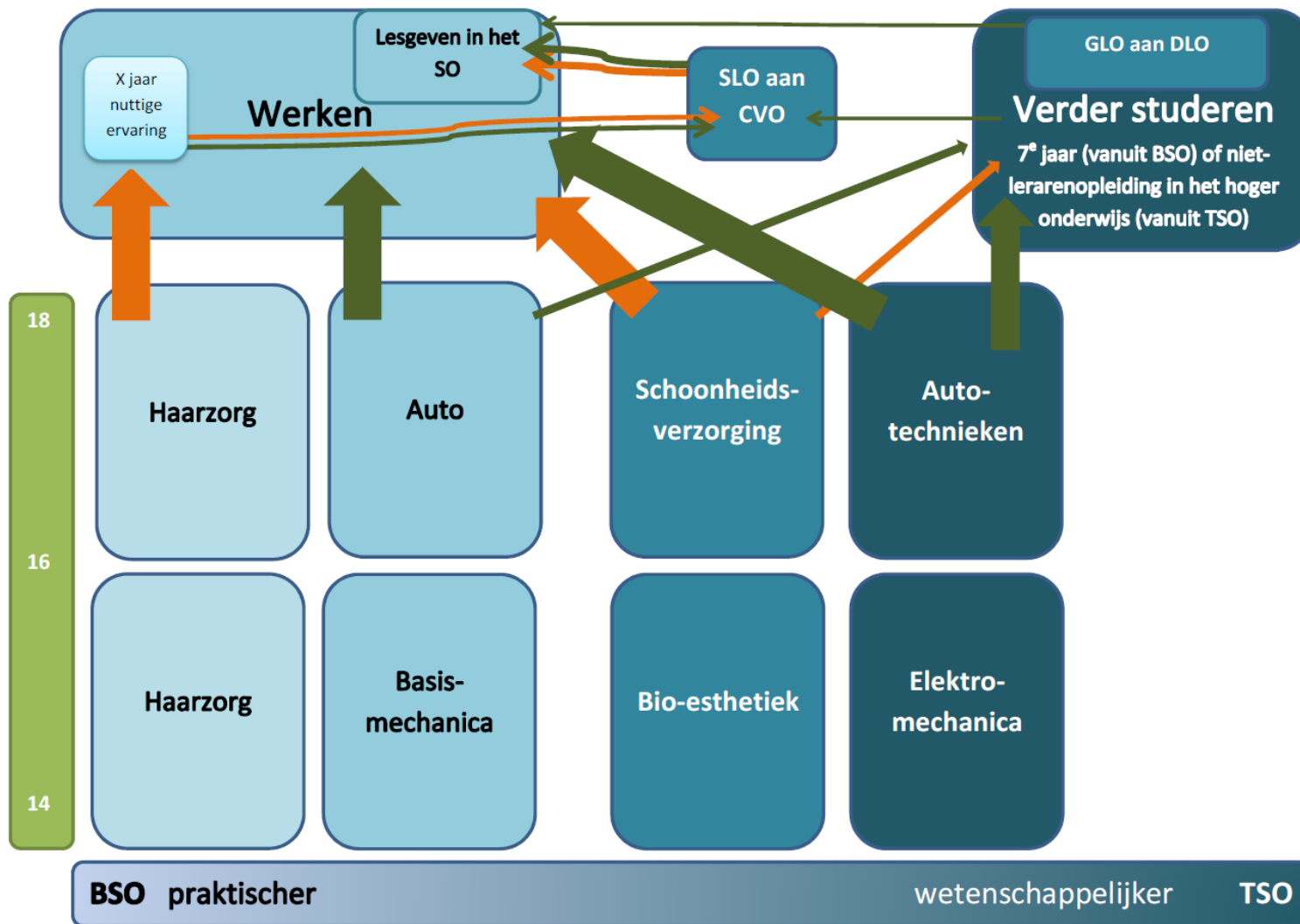
- Er wordt gestreefd naar een combinatie van een richting uit de technische sector met een richting uit de zorgsector.
- Er wordt gekozen voor richtingen waarin opvallend meer kwetsbare leerlingen terecht komen, althans wat taalvaardigheid betreft.

In samenspraak met de klankbordgroep (oktober 2012) is beslist om het onderzoek toe te spitsen op de opleiding van leerkrachten

- die lesgeven in het studiegebied Auto (bso) en Autotechniek (tso);
- die lesgeven in het studiegebied Haarzorg (bso) en Schoonheidsverzorging (tso).

Zie ook Figuur 2 voor een visuele voorstelling van de onderzoeksscope.

³Een recente lijst van de geldende bekwaamheidsbewijzen is terug te vinden op de website van Onderwijs Vlaanderen, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://www.ond.vlaanderen.be/bekwaamheidsbewijzen/>



Figuur 2: Scope van het onderzoek in Vlaanderen. De groene pijlen verwijzen naar uitwegen vanuit het studiegebied Auto(technieken); de oranje pijlen verwijzen naar uitwegen vanuit het studiegebied Haarzorg/Schoonheidsverzorging. De dikte van de pijlen (gebaseerd op een beperkt aantal telefoongesprekken met middelbare scholen die de genoemde richtingen aanbieden) verwijst naar de mate waarin leerlingen naar de arbeidsmarkt dan wel vervolgonderwijs doorstromen.

1.4.3 Welke leerkrachten?

Een volgende vraag die gesteld moet worden om de onderzoekscope verder af te bakenen is van welke toekomstige leerkrachten we de opleidingsachtergrond onder de loep nemen:

- Bekijken we *alle* leerkrachten van een richting als *Haarzorg*, dus ook de leerkrachten Toegepaste wetenschappen en Informatica die, uitgedrukt in lesuren, slechts beperkt contact hebben met de doelgroep?
- Richten we onze blik op de leerkrachten die voor de doelgroep in kwestie als rolmodellen functioneren? Zo ja, wie zijn dat dan? Gaat het om de leerkracht die het vak geeft dat het dichtst bij de kern van de opleiding aansluit, en die – meestal – dus de meeste tijd met de leerlingen doorbrengt? Of gaat het om de leerkracht die de leerlingen persoonlijk weet te raken, ongeacht het vak dat hij geeft en het aantal uren dat hij met hen doorbrengt?

Om redenen van haalbaarheid richten we ons op de leerkrachten van de *grootste vakken* uitgedrukt in meeste contacttijd per week. Bij de richting *Haarzorg* is dat zonder twijfel de praktijkleerkracht dameskappen (zie Figuren 3 en 4).

HOME > LESSENTABELLEN > BSO 2de graad > 4Hz

4Hz

2de Leerjaar 2de graad BSO: Haarzorg: 4 Hz

Vakken	u/week
Frans	1
Lichamelijke opvoeding	2
Project Algemene Vakken	6
Informaticatoepassingen	1
Geschiedenis van het kappersvak	1
Grondstoffenleer	1
Leef- en werkmilieu	1
Toegepaste natuurwetenschappen	1
Praktijk Bio-esthetiek	2
Praktijk Dameskappen	12
Praktijk Herenkappen	4
Godsdienst/ Nt. Confess. Zedenleer	2

HOME > LESSENTABELLEN > BSO 3de graad > 6Hz

6Hz

2de Leerjaar 3de graad BSO: Haarzorg: 6 Hz

Vakken	u/week
Lichamelijke opvoeding	2
Wiskunde	1
Maatschappelijke vorming	2
Nederlands	2
Plastische opvoeding - vaktekenen	1
Dameskappen - geschiedenis vh kappersvak	1
Toegepaste informatica	1
Toegepaste natuurwetenschappen	2
Praktijk Bio-esthetiek	2
Praktijk Dameskappen (+ stage)	10
Praktijk Herenkappen	3
Godsdienst/ Nt. Confess. Zedenleer	2

Figuren 3 en 4: Vakkenschema Haarzorg 4^e, resp. 6e jaar bso (Bron: <http://www.anneessens-funck.be/nl/6hz-69.htm>, geraadpleegd op 02/10/2012)

1.4.4 Welke lerarenopleidingen?

1.4.4.1 Structuur van de lerarenopleiding in Vlaanderen

Waar worden de leerkrachten die tot de scope van dit onderzoek behoren opgeleid? Er zijn grosso modo drie mogelijkheden, zoals Figuur 5 visualiseert.



Figuur 5: Structuur Lerarenopleidingen in Vlaanderen.

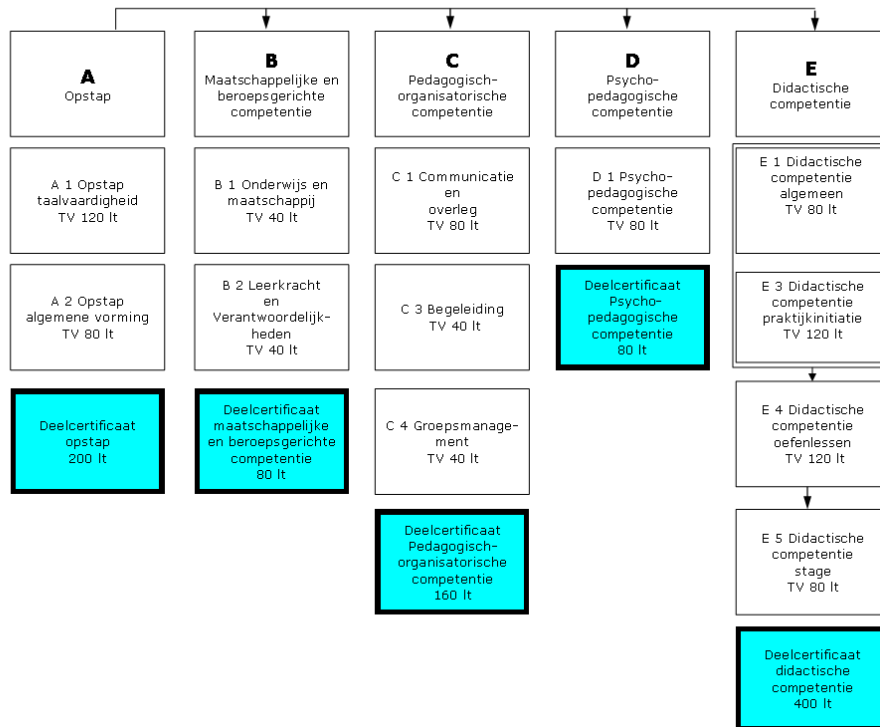
- In een **Geïntegreerde Lerarenopleiding (GLO)**, meer bepaald in de Bacheloropleiding Onderwijs: Secundair onderwijs, worden – naast algemene vakken – ook de vakken aangeboden waarin de student wenst les te geven, én de didactiek met betrekking tot die vakken. De opleiding telt in totaal 180 studiepunten en duurt gemiddeld drie jaar (dagonderwijs). Het decreet op de lerarenopleidingen stipuleert dat 45 studiepunten naar de praktijkcomponent moeten gaan (zie Decreet, <http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/pdf/decreetlerarenopleidingvlaanderen.pdf>, p. 5890, geraadpleegd op 02 10 2012).

Een studieprogramma van een GLO kan er als volgt uitzien: https://shared.khleuven.be/content/bijlagen/Opleidingstabellen_BaSO.pdf (BaSO KHLeuven, geraadpleegd op 02 10 2012).

Een verdere afbakening betreft het aanbod binnen de BaSO-opleidingen: de door ons geselecteerde opleidingen moeten één van de vakken aanbieden die centraal staan in dit onderzoek, namelijk: Nederlands-PAV, Elektriciteit-Mechanica en Haartooi-Bio-esthetiek.

- Bij een **Specifieke Lerarenopleiding (SLO) aan een CVO** wordt – naast algemene vakken – uitsluitend (algemene) didactiek aangeboden. Studenten die een SLO volgen, hebben al een vakdiploma behaald of kunnen een aantal jaren nuttige werkervaring voorleggen. De opleiding telt 60 studiepunten: 30 studiepunten gaan naar theorie en 30 naar de

praktijkcomponent (zie Decreet, <http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/pdf/decreetlerarenopleidingvlaanderen.pdf>, geraadpleegd op 02 10 2012 p. 5893). Een SLO duurt minimaal 2 semesters. Wie geen diploma secundair onderwijs bezit, volgt vóór de start van de SLO twee opstapmodules (zie A als opstap voor B, C, D en E in Figuur 6).



Figuur 6: Structuurschema SLO aan CVO (Bron: VTI, Leuven). Opmerking: de afkorting It staat voor lestijden.
 Module C2 en E2 bestaan niet meer en ontbreken daarom in bovenstaande tabel.

De SLO vervangt sinds 01 09 2007 de vroegere D-cursus, de aggregatieopleiding en de opleiding die tot het Getuigschrift voor Pedagogische Bekwaamheid (GPB) leidt. Voor leerkrachten Nederlands en leerkrachten praktijkvakken die afgestudeerd zijn vóór die datum, is het bijgevolg moeilijk om hun bagage met betrekking tot de drie genoemde elementen in kaart te brengen. Ons onderzoek brengt alleen in kaart wat de SLO momenteel aanbiedt.

- Een **Academische Lerarenopleiding (ALO)** telt eveneens 60 studiepunten en duurt minimaal 1 jaar (doorgaans dagonderwijs). De academische lerarenopleidingen vallen buiten de scope van dit onderzoek.

1.4.4.2 Onderwijsinstellingen met een lerarenopleiding in Vlaanderen

Volgens het hogeronderwijsregister voor Vlaanderen bieden 18 hogescholen in Vlaanderen een GLO BaSO aan. Zie Figuur 7.

ZOEKTERM BACHELOR ONDERWIJS: SECUNDAIR ONDERWIJS Resultaten 1 tot 18 van 18		
<input type="text" value="bachelor onderwijs: secundair onderwijs"/>	<input type="text" value="filter"/>	<input type="text" value="filter"/>
Graad en kwalificatie	Instelling	Locatie
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Karel de Grote-Hogeschool - Katholieke Hogeschool Antwerpen	Antwerpen
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Plantijn-Hogeschool van de provincie Antwerpen	Antwerpen
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Artesis Hogeschool Antwerpen	Antwerpen, Lier
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende	Brugge
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Hogeschool West-Vlaanderen	Brugge
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	HUB-EHSAL	Brussel-Hoofdstad
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Erasmushogeschool Brussel	Brussel-Hoofdstad
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Katholieke Hogeschool Limburg	Diepenbeek
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Hogeschool Gent	Gent
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Arteveldehogeschool	Gent
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Provinciale Hogeschool Limburg	Hasselt
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	XIOS Hogeschool Limburg	Hasselt
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	GROEP T - Internationale Hogeschool Leuven	Leuven
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Katholieke Hogeschool Leuven	Leuven
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Thomas More Mechelen	Mechelen
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Katholieke Hogeschool Sint-Lieven	Sint-Niklaas
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen	Torhout
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Thomas More Kempen	Vorselaar, Turnhout

Figuur 7: Hogescholen die BASO aanbieden
 (Bron: <http://www.hogeronderwijsregister.be/home>,
 geraadpleegd op 01/10/2012).

Ongeveer alle BASO-opleidingen bieden de opleiding tot leraar Nederlands aan. Een aantal biedt de opleiding PAV aan. Wat de opleidingen tot leraar praktijkvak betreft, stellen we vast dat het aanbod verschilt van opleiding tot opleiding. Zo wordt bijvoorbeeld Voeding-Verzorging (1 onderwijsvak) *wel* aangeboden in KHLeuven, KHLim en Artevelde, maar *niet* in Groep T, Artesis, HUB-EHSAL en Thomas More Kempen.

Volgens www.ond.vlaanderen.be bieden 23 CVO's in Vlaanderen een SLO aan. Zie Figuur 8.

Onderwijsaanbod
Waar kan ik wat studeren

[Onderwijsaanbod](#)

Centra voor volwassenenonderwijs

centra met hoger beroepsonderwijs van het volwassenenonderwijs Specifieke lerarenopleiding

Kies hieronder een provincie of een fusiegemeente voor het verfijnen van de zoekresultaten of ga naar [deelgemeenten](#) of [postcodes](#)

Uitleg over de lijst

naam
CVO Elishout (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Brussel (hoofdzetel)
CVO Lethas Brussel (hoofdzetel)
CVO PROVINCIE ANTWERPEN (hoofdzetel)
Centrum voor Volwassenenonderwijs Technicum Noord-Antwerpen (hoofdzetel)
Israëlitische Scholen Sociale Promotie Centrum voor Volwassenenonderwijs (hoofdzetel)
Stedelijk Centrum voor Volwassenenonderwijs -Pestalozzi (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Horito Turnhout (hoofdzetel)
Centrum voor Volwassenenonderwijs Hoger Instituut der Kempen (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Crescendo Mechelen (hoofdzetel)
Technische Scholen Mechelen Centrum voor Volwassenenonderwijs (hoofdzetel)
Vrij Technisch Instituut Leuven - Centrum voor Volwassenenonderwijs (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs De Oranjerie Diest (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Hogere Leergangen STEP (hoofdzetel)
Centrum voor Volwassenenonderwijs Limburgse Lerarenopleiding (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs LINO (hoofdzetel)
Centrum voor Volwassenenonderwijs Vrij Technisch Instituut Brugge (hoofdzetel)
GO! Instituut voor volwassenenonderwijs Sint-Andries (hoofdzetel)
Centrum voor Volwassenenonderwijs VIVO (hoofdzetel)
Het Perspectief Provinciaal Centrum voor Volwassenenonderwijs (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Panta Rhei de Avondschool (hoofdzetel)
centrum voor volwassenenonderwijs KISP (hoofdzetel)
Vrij Technisch Instituut Centrum voor Volwassenenonderwijs (hoofdzetel)
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs De Vlaamse Ardennen Oudenaarde (hoofdzetel)

Figuur 8: CVO's met SLO

(Bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.asp?hs=417&studie=583&fusie=F&p=1&app=20>, geraadpleegd op 01/10/2012).

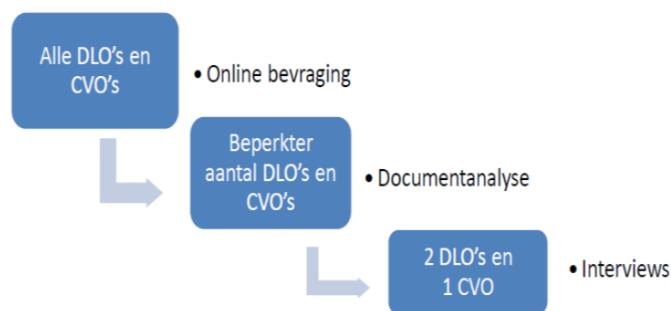
Opmerking: na raadpleging van de website van Israëlitische Scholen Sociale Promotie CVO blijkt dat dit CVO geen SLO aanbiedt.

2 Onderzoeksmethode

2.1 Stapsgewijs gegevens verzamelen en voorleggen aan de klankbordgroep

De gegevens op basis waarvan we de onderzoeksvragen beantwoorden, worden in drie stappen verzameld:

- (1) een online bevraging van de lerarenopleidingen (N=39),
- (2) een documentenanalyse van een aantal lerarenopleidingen die deelnamen aan de online bevraging (N=8 van 39), en
- (3) interviews met een aantal medewerkers van lerarenopleidingen waarvan we ook de documenten hebben geanalyseerd (N=3 van 8).



Figuur 9: Stapsgewijze gegevensverzameling toegepast op lerarenopleidingen in Vlaanderen. DLO verwijst naar Departement Lerarenopleiding aan een hogeschool, CVO verwijst naar een Centrum voor Volwassenenonderwijs.

Bij het doorlopen van bovenstaande drie stappen leggen we de voorlopige resultaten geregeld aan de klankbordgroep voor ter feedback. De klankbordgroep bestaat uit lerarenopleiders, onderzoekers en beleidsmedewerkers uit Vlaanderen en Nederland en heeft de volgende taak:

- mee selecteren van representatieve opleidingen waarvan de opleidingsprogramma's, taalbeleidsplannen en instrumenten voor stage-evaluatie werden opgevraagd;
- het commentariëren van de analyse-instrumenten;
- het meedenken over de interviewleidraad voor de diepteanalyse;
- het kritisch bevragen van de onderzoeksresultaten.

2.1.1 Fase 1: Online bevraging door middel van vragenlijst

Via een online bevraging willen we van een groot aantal lerarenopleidingen te weten komen hoe zij hun werkzaamheden met betrekking tot de onderzoekscope (eigen taalvaardigheid, taaldidactische competenties en aandacht voor taalzwakke leerlingen) inschatten.

2.1.1.1 Samenstelling van de vragenlijst

De thema's van de vragenlijst worden geselecteerd op basis van recente inzichten met betrekking tot taal in/en onderwijs, zoals taalbeleid, taalontwikkelen lesgeven en andere initiatieven die gericht zijn op verhoging van de taalvaardigheid bij leerlingen in het secundair onderwijs en studenten in het hoger onderwijs (Van Hooreweghen et al., 2010; Peters & van Houtven, 2010). Daarnaast halen we inspiratie uit de bevraging die Steverlynck bij SLO's aan CVO's uitvoerde (Steverlynck, 2010).

De vragenlijst bestaat uit de volgende onderdelen. Voor een volledige versie: zie Bijlage 3.

- Gegevens van de onderwijsinstelling;
- Taalbeleid;
- Ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid van studenten;
- Ontwikkeling van taaldidactische competenties van studenten.

De vragenlijst wordt opgesteld met de toepassing Google Formulier. Gesloten en open vragen wisselen elkaar af, wat de gebruikersvriendelijkheid ten goede komt: wie weinig tijd heeft, bezorgt ons enkel een cijfermatige inschatting van de realiteit; wie iets meer tijd wil besteden, kan de inschatting staven of nuanceren. Bij het formuleren van de vragen houden we rekening met de gangbare begrippen in hogescholen enerzijds en CVO's anderzijds. Zo spreken we in de versie voor hogescholen over *studenten*, en in die voor CVO's over *cursisten*.

2.1.1.2 *Verspreiding van de vragenlijst*

Een eerste versie van de vragenlijst wordt voorgelegd aan het doelpubliek. Twee opleidingscoördinatoren van een lerarenopleiding aan een hogeschool (in Vlaanderen) en twee opleidingscoördinatoren van lerarenopleiding aan een CVO (in Vlaanderen) gaan de haalbaarheid en duidelijkheid van de vragenlijst na. Naar aanleiding van hun feedback wordt de vragenlijst bijgesteld. Deze bijgestelde versie wordt vervolgens aan de klankbordgroep voorgelegd ter feedback. Op basis van die feedback wordt de vragenlijst definitief afgewerkt zodat hij naar alle Vlaamse lerarenopleidingen verzonden kan worden.

Om zoveel mogelijk ingevulde vragenlijsten en documenten te verzamelen, werken we met een aantal mailrondes. Er worden algemene mails (zie Bijlage 1) verzonden waarbij de geselecteerde lerarenopleiders (departementshoofden, opleidingshoofden, taal(beleids)coördinatoren, eventueel vakgroep-voorzitters communicatieve vaardigheden) in BCC staan, of waarbij lerarenopleiders de oproep tot deelname aan het onderzoek persoonlijk ontvangen. Bij deze oproep vinden de geadresseerden een afvinklijst (zie Bijlage 2) om bij te houden welke opleidingsdocumenten ze de onderzoekers zullen bezorgen, en een link naar de digitale vragenlijst (zie Bijlage 3). Naast de algemene mails wordt er – zo nodig – met een aantal lerarenopleiders individueel gecommuniceerd (per mail, telefoon en/of tijdens bijeenkomsten) om de vragenlijst in herinnering te brengen, om bepaalde ontbrekende documenten alsnog op te vragen of om, in geval van tijdsproblemen, samen tot een geschiktere deadline te komen. Wanneer men aangeeft dat bepaalde documenten nog in ontwikkeling zijn, wordt aangedrongen op de voorlopige documenten. Wanneer we geen documenten ontvangen, beperken we ons tot documenten uit het publieke domein van websites.

2.1.1.3 *Analyse van de respons op de vragenlijst*

De data die we via de online bevraging ontvangen, worden kwantitatief geanalyseerd (beschrijvende statistiek).

2.1.2 **Fase 2: Documentenanalyse**

De respons op de vragenlijst biedt een eerste inzicht in de wijze waarop lerarenopleidingen aan de vooropgezette thema's werken. Via een documentenanalyse brengen we vervolgens gedetailleerder in kaart waar, wanneer en in welke mate lerarenopleidingen de betreffende thema's in hun

programma een plaats geven. Uit de documenten die we opgevraagd hebben (zie hierboven: opleidingsprogramma's, programma's van een instaptraject, taalbeleidsplannen, stage-evaluatie-instrumenten, visie- of missieteksten en andere documenten waaruit taaldidactiek en aanpak van taalvaardigheid bij toekomstige leraren blijkt), denken we immers te kunnen afleiden wat de lerarenopleidingen op het vlak van eigen taalvaardigheid, taaldidactiek en onderwijs aan taalzwakke leerlingen aanbieden.

2.1.2.1 Samenstelling van het analyseformat

Om te analyseren wat er over taal en onderwijs in de opleidingsdocumenten geschreven wordt, ontwikkelen we een analyseformat (zie Bijlage 4). Via het analyseformat zoeken we naar elementen die verwijzen naar de uitwerking van de drie onderzoeksthema's. Eerst voeren we een digitale zoektocht uit naar passages waarin woorden en termen voorkomen die met de onderzoeksthema's te maken hebben. Vervolgens analyseren we de passages waarin die termen voorkomen. Daarbij gaan we na of de uitwerking eerder aansluit bij een smalle visie dan wel bij een brede visie op taal(vaardigheid)(s)(onderwijs). Onderstaande vragen vormen daarvoor een richtlijn:

- Is er sprake van een eerder *elementgerichte* of een eerder *taakgerichte* (Van den Branden, 2000; 2006) benadering van taal in/en onderwijs? Of beide?
- Sluit de voorbereiding van toekomstige leraren aan bij een taalbeleid dat gericht is op *effectiviteit* of eerder op *correctheid* (Daems, 2010)? Of beide?
- Vindt de taalvaardigheidsontwikkeling van toekomstige leraren eerder *ad hoc en remediërend* plaats of eerder *structureel en preventief*? Of beide?
- Worden projecten en acties met betrekking tot taalonderwijs en/of taalbeleid eerder *voor een klein groepje studenten en door een klein groepje docenten georganiseerd*, of eerder *voor alle studenten en door alle docenten*? Of beide?
- Werken projecten en acties met betrekking tot taalonderwijs en/of taalbeleid eerder aan *taalkennis zoals spelling, woordenschat, zinsbouw en stijl* gerelateerd of eerder aan *taalvaardigheid* die leraren nodig hebben om hun beroep uit te kunnen oefenen? Of beide?

Aan het einde van elk onderzoeksthema biedt het format de mogelijkheid om een samenvattende conclusie te geven. Aan het eind van het format worden eveneens synthesefiguren opgenomen: ze stellen het continuüm voor tussen "pool 1" en "pool 2", waarbij de polen als volgt geconcretiseerd worden (cf. Daems, 2010):

- pool 1:
 - WAT: elementgericht, gericht op correctheid, ad hoc, remediërend;
 - HOE: voor een kleine groep studenten, door een kleine groep docenten, gericht op spelling, woordenschat, zinsbouw en stijl;
- pool 2:
 - WAT: taakgericht, gericht op effectiviteit en structureel, preventief;
 - HOE: voor alle studenten, door alle docenten, gericht op functionele taalvaardigheid.

Er worden twee posities bepaald, namelijk eentje voor het discours (visie), en eentje voor wat de praktijk aangaat (acties, projecten, opleidingsonderdelen, ...).

Eerste versies van het analyseformat worden (wederzijds) door CTO en ITTA opgesteld, gefeedbackt en bijgestuurd. Vervolgens wordt het format in samenspraak met de klankbordgroep gefinaliseerd.

2.1.3 Toepassing van het analyseformat

Het analyseformat wordt toegepast op het corpus aangeleverde teksten van acht geselecteerde opleidingen (zie verder voor de selectie). Elk onderzoeksonderwerp wordt via een digitale zoektocht naar relevante woorden in kaart gebracht, zowel in termen van het aantal hits als wat de inhoudelijke uitwerking betreft. Waar relevant wordt het geheel geïllustreerd met passages uit de teksten. Aan het eind van elk onderdeel (Taalbeleid, Ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid van de studenten, Ontwikkeling van taaldidactische competenties van studenten) volgt er een samenvatting. Ten slotte wordt de opleiding gepositioneerd op de twee hierboven vermelde continua.

2.1.4 Fase 3: Interviews

De documenten die we in de tweede fase analyseren, geven ons vermoedelijk weinig informatie over de *heel concrete* vormgeving van het onderwijs met betrekking tot de onderzoeksthema's. Interviews met de belangrijkste stakeholders (opleidingshoofden, taal(beleids)coördinatoren, (praktijkvak)lectoren) kunnen in dat opzicht een rijke aanvulling vormen. Voor deze interviews wordt er een gespreksleidraad opgesteld.

2.1.4.1 Samenstelling van de leidraad voor de interviews

De leidraad voor de realisatie en de analyse van de interviews met belangrijke stakeholders wordt opgesteld op basis van expertise van het CTO en ITTA omtrent 'taal in/en onderwijs' en omtrent het realiseren van semigestructureerde interviews met betrekking tot visies en praktijken rond 'taal in/en onderwijs' (zie o.a. Berben, Frijns, Houben, Drijkoningen & Van den Branden, 2012).

De interviewleidraad dient een dubbel doel. Ten eerste biedt de leidraad een houvast om een semigestructureerd interview met betrekking tot de onderzoeksthema's af te nemen. Ten tweede biedt het een format om de resultaten van het interview te analyseren.

Het uitgangspunt voor het interview vormt de analyse van de documenten die we van de desbetreffende lerarenopleiding hebben ontvangen. In de leidraad is er daarom in eerste instantie plaats voor *wat er in de documenten over taal in/en onderwijs vermeld wordt* (rubriek "Samenvatting/conclusie uit de documentenanalyse"). Daarnaast wordt in de leidraad een aantal passages uit de documenten opgenomen die we aan de geadresseerden willen voorleggen, en waarbij we vragen om het excerpt te situeren, te illustreren of aan te vullen (rubriek "Kernpunten (citaten, passages, excerpt ...) uit documentenanalyse"). De startvraag bij een excerpt is steeds een open vraag zoals "Hoe ziet u dit? Kunt u dit toelichten vanuit uw ervaring als opleidingscoördinator / taalbeleidscoördinator / docent?" De leidraad volgt de vierdeling van de online bevraging en van het analyseformat voor de documenten.

Aan het eind van de leidraad worden de hierboven vermelde synthesefiguren opgenomen (zie "Samenstelling van het documentenanalyseformat"). Zowel vanuit de documentenanalyse en interviews afzonderlijk, als vanuit het gecombineerde verhaal van documentenanalyse en interviews

wordt de figuur ingevuld. De lerarenopleiders krijgen ook zelf, zonder dat ze weten op welke wijze de onderzoeker de figuur invult, de kans om hun opleiding te situeren op de continua.

Als Bijlage 5 is het geraamte van de leidraad opgenomen. Aangezien de concrete documentenanalyses het uitgangspunt vormen voor de interviews, wordt er voor elke opleiding een aparte leidraad samengesteld.

2.1.5 Tijdschema

Bij de uitvoering van de hierboven vermelde stappen volgen we het volgende tijdschema:

Voor de vragenlijst:

- | | |
|--|-------------------------|
| • Vragenlijst, eerste versie | september 2012 |
| • Feedback op vragenlijst door werkveld | september 2012 |
| • Vragenlijst, tweede versie | oktober 2012 |
| • Feedback op vragenlijst door klankbordgroep | oktober 2012 |
| • Vragenlijst, derde versie | oktober 2012 |
| • Eerste verzending naar SLO en GLO | oktober 2012 |
| • Ontvangst ingevulde vragenlijst en/of documenten | oktober – november 2012 |

Voor het analyseformat voor de documentenanalyse en de leidraad voor de interviews

- | | |
|---|---------------|
| • Analyseformat, eerste versie | oktober 2012 |
| • Feedback op analyseformat door klankbordgroep | november 2012 |
| • Analyseformat, tweede versie | november 2012 |

2.2 Data

2.2.1 Selectie van de scholen voor de vragenlijst

De uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek is verzonden naar alle relevante lerarenopleidingen in Vlaanderen, dat wil zeggen: alle CVO's die een SLO aanbieden en alle hogescholen die een BaSO Nederlands, PAV, Mechanica, Elektriciteit, Haartooi en/of Bio-esthetiek aanbieden.

2.2.2 Selectie van de scholen voor documentenanalyse

Voor de documentenanalyse zijn 8 Vlaamse opleidingen (4 hogescholen, 4 CVO's) geselecteerd. De selectie gebeurde op basis van onderstaande criteria en in samenspraak met de klankbordgroep.

- Criterium selectie hogescholen. Voor het geheel van de selectie geldt
 - Minimaal 1 BaSO Bio-esthetiek;
 - Minimaal 1 BaSO Haartooi;
 - Minimaal 1 BaSO Mechanica (vaak in combinatie met BaSO Elektriciteit);
 - Minimaal 1 BaSO Nederlands (vaak in combinatie met BaSO PAV).
- Criterium selectie CVO's. Voor het geheel van de selectie geldt
 - 1 CVO met 75% en meer cursisten met hoger onderwijs als hoogste diploma;

- 2 CVO's met een 60%-35/40%-5/0%-verdeling: de grootste groep cursisten heeft een diploma hoger onderwijs; een aanzienlijke groep (35-40%) heeft een diploma secundair onderwijs als hoogste diploma; eventueel is er een klein aantal cursisten zonder diploma secundair onderwijs;
- 1 CVO met een 40%-40%-20%-verhouding: er is een gelijkmatige verdeling van cursisten met hoger onderwijs als hoogste diploma en cursisten met secundair onderwijs als hoogste diploma; er is een redelijk aantal cursisten zonder diploma secundair onderwijs.

Op basis van de criteria ziet de selectie er als volgt uit. Om privacyredenen worden de geselecteerde lerarenopleidingen geanonimiseerd weergegeven als GLO1-4 en SLO1-4.

Selectie hogescholen

Tabel 1: Selectie hogescholen voor de documentenanalyse

School	Nederlands/PAV	Praktijkvak	Eerste indruk op basis van online bevraging
GLO1	Beide	Haartooi	Veeleer aansluitend bij pool 2
GLO2	Beide	Bio-esthetiek	Aansluitend bij pool 1
GLO3	Beide	Mechanica en Elektriciteit	Aansluitend bij pool 2
GLO4	Nederlands	Mechanica en Elektriciteit	Veeleer aansluitend bij pool 2

Selectie CVO's

Tabel 2: Selectie CVO's voor de documentenanalyse

School	Publiek	Eerste indruk op basis van online bevraging
SLO1	+75% HO	Veeleer aansluitend bij pool 2
SLO2	60%HO - 35%SO - 5%nietSO	Aansluitend bij pool 1
SLO3	60%HO - 35%SO - 5%nietSO	Aansluitend bij pool 2
SLO4	40%HO - 40%SO - 20%nietSO	Veeleer aansluitend bij pool 2

2.2.3 Selectie van de scholen voor de interviews

In samenspraak met de klankbordgroep zijn er vervolgens 2 DLO's en 1 CVO voor de interviewfase geselecteerd. Daarbij is gestreefd naar vergelijkbare profielen (aansluiting bij polen) als het type instelling verschilt (andere vakkencombinaties voor GLO; ander publiek voor SLO), en naar verschillende profielen als instellingen meer overeenkomen. Uiteraard houden we bij de keuze van de te interviewen instellingen ook rekening met de praktische mogelijkheden en beperkingen.

Op basis van deze inhoudelijke en praktische criteria, zijn er interviews afgenomen bij beleidsmedewerkers en docenten van GLO3, GLO4 en SLO3.

3 Resultaten Vlaanderen

3.1 Inleiding

We bespreken de resultaten van de data-analyse stapsgewijs.

- De kwantitatieve gegevens vanuit de online bevraging worden opgenomen in paragraaf 3.2.1 tot en met paragraaf 3.2.4. De daaropvolgende paragraaf (3.2.5) bevat algemene conclusies.
- De documentenanalyse van vijf lerarenopleidingen brengen we onder in paragraaf 3.3.1 tot en met 3.3.5. We beperken ons tot de opleidingen waarvan wél documenten geanalyseerd zijn, maar geen interviews afgenomen zijn. Paragraaf 3.3.6 bevat de conclusies.
- Paragrafen 3.4.1 tot 3.4.3 bevatten de resultaten van de documentenanalyse én van de interviews voor de drie geselecteerde opleidingen.
- In paragraaf 3.4.4 brengen we de conclusies samen.

3.2 Resultaten online bevraging

3.2.1 Respons

Algemeen genomen ligt de respons hoog. 81,3% van de lerarenopleidingen aan de hogescholen werkt aan dit onderzoek mee. Voor de lerarenopleidingen aan de CVO's is de respons eveneens hoog: 78,3%. Onderstaande tabel geeft aan hoeveel ingevulde vragenlijsten en documentpakketten we ontvingen.

Tabel 3: Respons voor Vlaanderen

	GLO	SLO
Aantal ingevulde vragenlijsten	13/16	18/23
Aantal documentpakketten	13/16	14/23

3.2.2 Studentenaantallen en spreiding

Onderstaande tabellen laten zien hoeveel studenten er respectievelijk aan een GLO of SLO studeren. De spreidingsmaat (standaarddeviatie) vertelt iets over de grootteverschillen tussen de opleidingen.

Aantal GLO-studenten Nederlands, PAV, Mechanica, Elektriciteit, Bio-esthetiek en Haartooi (jaar 1 + 2 + 3, koppen) in het schooljaar 2012-2013

Tabel 4: Studentaantallen (koppen) genoemde opleidingen in jaar 1 + 2 + 3 Hogeschool (GLO) schooljaar 2012-2013

13 GLO's	Aantal opleidingen	Absoluut aantal studenten	Gemiddeld aantal studenten per GLO	St. dev.
BaSO Nederlands	13	1190	91.5	72.5
BaSO PAV	11	672	61.1	30.9
BaSO Mechanica	02	40	20.0	06.0
BaSO Elektriciteit	03	50	16.6	10.2
BaSO Bio-esthetiek	02	176	88.0	38.0

Aantal SLO-studenten aan een CVO in het schooljaar 2012-2013

Tabel 5: Cursistaantallen (koppen) CVO (SLO) schooljaar 2012-2013

18 SLO's	Absoluut aantal cursisten	Gemiddeld aantal cursisten per SLO	St.dev	% van totaal aantal cursisten
Cursisten met diploma HO	3697	205.4	130.6	66.5
Cursisten met diploma SO	1616	89.7	55.7	29.0
Cursisten zonder diploma SO	249	13.8	10.8	4.5
Totaal	5562	308.3	179.0	100

Merk op dat de aantallen van beide soorten instellingen niet vergelijkbaar zijn, aangezien er voor de GLO's een selectie naar 'vakken' gebeurd is (enkel de studenten van de vakken die relevant zijn voor dit onderzoek werden geteld), terwijl dat voor de SLO's niet het geval is. Daar werden alle studenten geteld omdat zij - ondanks verschillende vakinhoudelijke achtergronden - doorgaans in dezelfde opleidingsklas zitten.

3.2.3 Taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek aan de GLO's

In dit onderdeel bespreken we de antwoorden op de online vragenlijst van de lerarenopleiders verbonden aan *hogescholen* (N=13). We peilden achtereenvolgens naar de situatie op de hogeschool met betrekking tot taalbeleid, de ontwikkeling van de eigen *taalvaardigheid* van studenten en het aanbod van taaldidactiek aan studenten (zie ook Bijlage 3 voor de vragenlijst).

3.2.3.1 Taalbeleid**3.2.3.1.1 Visietekst taalbeleid**

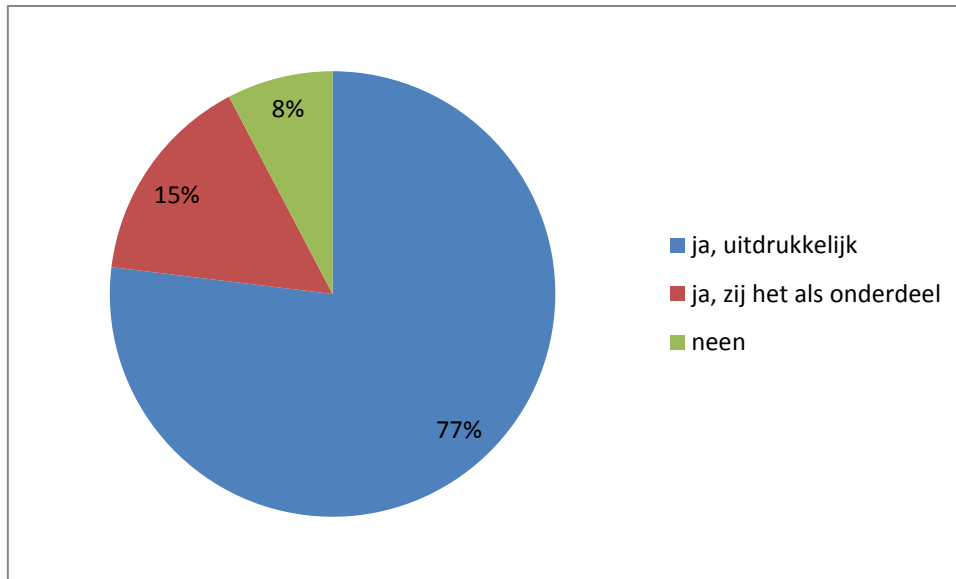
De meeste respondenten (92%) geven aan dat de (geïntegreerde) lerarenopleiding over een visietekst rond taalbeleid beschikt. Slechts 8% (= 1/13) geeft aan niet over een dergelijke visietekst te beschikken.

3.2.3.1.2 Projecten of acties rond taalbeleid

Alle bevraagde (geïntegreerde) lerarenopleidingen (100%) geven aan de laatste drie jaar projecten of acties te hebben opgezet waarbij er aandacht was voor bijvoorbeeld taalontwikkelen lesgeven of communicatieve vaardigheden van studenten.

3.2.3.1.3 Taalontwikkelen lesgeven voor lerarenopleiders

De meeste respondenten (77%) geven aan uitdrukkelijk aandacht te hebben voor taalontwikkelen lesgeven in het professionaliseringsaanbod voor docenten aan de (geïntegreerde) lerarenopleiding. 15% van de respondenten antwoordt dat dit thema aan bod komt als onderdeel van iets anders. 8% van de respondenten zegt geen aandacht te besteden aan taalontwikkelen lesgeven (zie Figuur 10).



Figuur 10: GLO's antwoorden op de vraag "Is er in het eigen (door de hogeschool georganiseerd) professionaliseringsaanbod voor lectoren aandacht voor taalontwikkelen/lesgeven/taalgericht vakonderwijs?"

3.2.3.2 Eigen taalvaardigheid van studenten

3.2.3.2.1 Opstapmodule of taalintake voor starters

De meeste respondenten (85%) geven aan dat de (geïntegreerde) lerarenopleiding voor alle eerstejaarsstudenten een taalopstapmodule of een taalintake organiseert. 15% van de respondenten zegt dit slechts voor een beperkte groep studenten te realiseren.

Op de bijkomende vraag voor wie die taalopstapmodule of taalintake precies georganiseerd wordt (indien niet voor de hele groep), wordt door twee opleidingen het volgende geantwoord:

"Intakegesprekken voor alle HAO-studenten en specifiek naar taal voor de taalvakken. 30% van de opleiding."

"Screening spreken en spelling"

Eén respondent gebruikt de open antwoordmogelijkheid om aan te geven wat er gebeurt wanneer studenten niet slagen voor de taalintake.

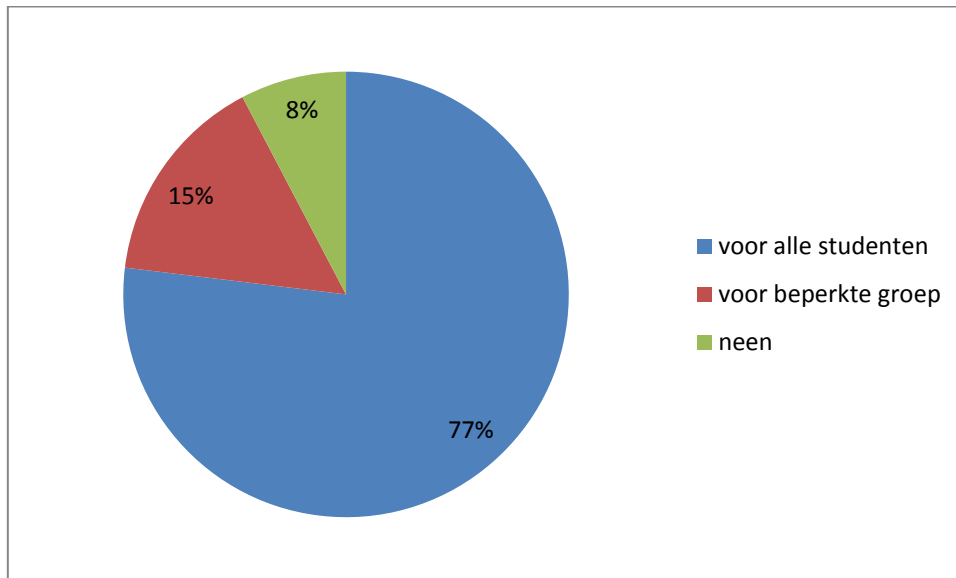
"Indien de score op de test Taalvast minder dan 70 is, dient de student taalbegeleiding te volgen bij het Huis van het Nederlands. Ongeveer 15%. Het al dan niet volgen van taalbegeleiding heeft invloed op de stagescore van de student." (Deze GLO organiseert een taalintake voor alle studenten.)

3.2.3.2.2 Structurele verankering van taalvaardigheid

De meeste respondenten (85%) geven aan gedurende de (geïntegreerde) opleiding structureel aan de eigen taalvaardigheid van de studenten te werken. 15% geeft aan dit niet te doen, maar wel voor remediëring te zorgen. Geen enkele respondent vermeldt dat de eigen lerarenopleiding niet structureel aan taalvaardigheid van studenten werkt.

3.2.3.2.3 Taalremediëring

Hoewel de meeste (77%) respondenten aangeven taalremediëring voor alle studenten te organiseren, geldt dat niet voor alle opleidingen: 15% organiseert remediëring voor een beperkte groep en 8% organiseert geen remediëring. Zie Figuur 11 voor een overzicht.



Figuur 11: GLO's antwoorden op de vraag
"Organiseert de opleiding taalremediëring voor studenten?"

Twee respondenten geven de volgende antwoorden op de bijkomende vraag voor wie remediëring precies georganiseerd wordt, indien niet voor de hele groep:

"De taalopstapmodule bestaat uit een ondersteuningstraject spreken en schrijven. De studenten worden geadviseerd dit traject te volgen na een screening die wordt afgenomen door een externe logopedist/docent communicatieve vaardigheden."

"De remediëring wordt vooral georganiseerd voor die studenten die niet slagen voor een (of meerdere) onderde(e)l(en) van de taaltst."

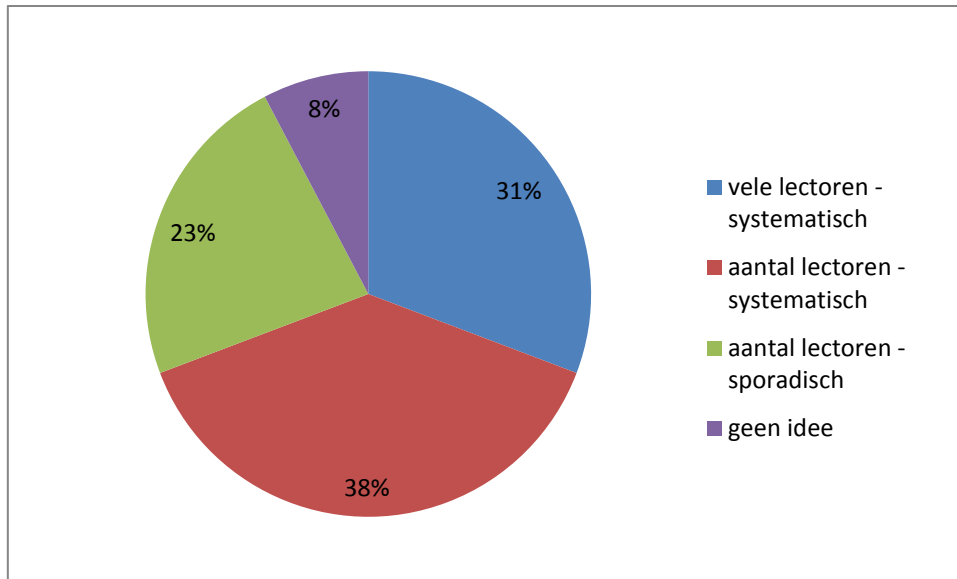
Eén respondent gebruikte de open antwoordmogelijkheid om aan te geven welke inhoud er bij taalremediëring aan bod komt.

"Iedere student moet aan de eigen taal werken en krijgt daartoe links naar websites (I love NL en Taalvast). Daarnaast is er de begeleiding van het Huis van het Nederlands (zie vraag 8b)"

(Deze GLO organiseert remediëring voor alle studenten.)

3.2.3.2.4 Taalontwikkelen vakonderwijs door lerarenopleiders

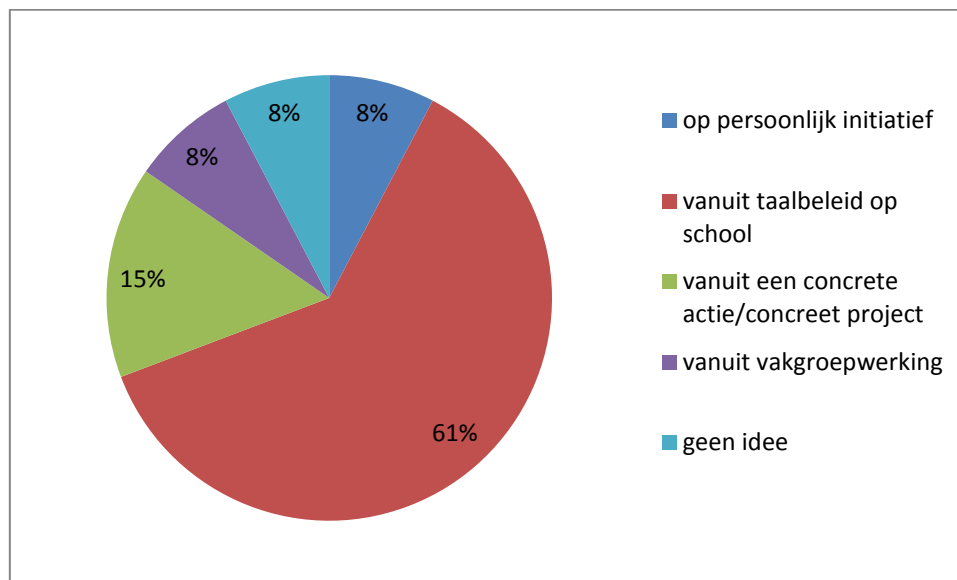
Met de integratie van taalontwikkelen lesgeven in de eigen praktijk van opleiders lijkt men niet in alle lerarenopleidingen even ver te staan, hoewel systematisch taalontwikkelen aan de slag gaan vaker lijkt voor te komen dan sporadisch taalontwikkelen lesgeven: Figuur 12 geeft een overzicht.



Figuur 12: GLO's antwoorden op de vraag "Ondersteunen lectoren de taalvaardigheidsontwikkeling van hun studenten via taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs?"

3.2.3.2.5 Inspiratiebron voor taalgericht vakonderwijs

Indien men positief antwoordt op de vraag naar aandacht voor taalontwikkelen lesgeven in de eigen praktijk, noteert men ook waar men inspiratie vindt om taalontwikkelen les te geven. Figuur 13 geeft het overzicht van inspiratiebronnen. De meerderheid van de opleidingen vermeldt het taalbeleid van de school als bron.



Figuur 13: GLO's antwoorden op de vraag "Zo ja, waaruit vloeit de aandacht voor taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs voort?"

3.2.3.2.6 Andere ondersteuning van taalvaardigheid

Vijf van de dertien opleidingen geven aan nog andere vormen van taalontwikkelingsondersteuning te realiseren. De opleidingen vermelden niet welke vormen dat zijn.

3.2.3.2.7 Beoordeling taalvaardigheid in de praktijkcomponent

Bijna alle respondenten vermelden dat de taalvaardigheid van studenten in de praktijkcomponent beoordeeld wordt. Voor één lerarenopleiding is dit niet het geval.

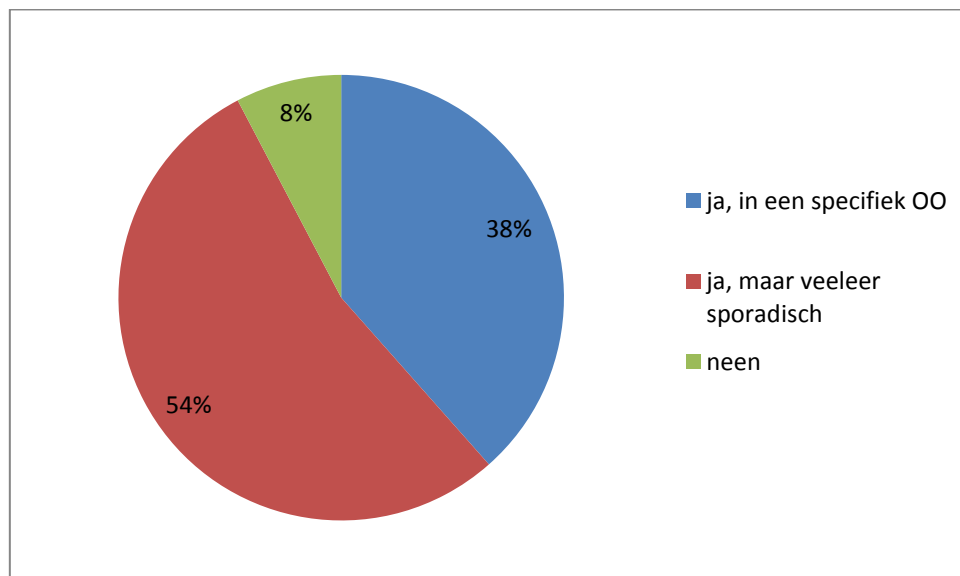
3.2.3.3 Taaldidactiek

3.2.3.3.1 Taalontwikkelen lesgeven voor studenten

De meeste respondenten (77%) geven aan dat taalontwikkelen vakonderwijs in een specifiek opleidingsonderdeel (OO) binnen een specifiek opleidingsjaar aangeboden wordt. Het overige kwart van de respondenten geeft aan dat de voorbereiding van de studenten veeleer sporadisch plaatsvindt. Geen enkele lerarenopleiding geeft aan studenten niet voor te bereiden om taalontwikkelen les te geven.

3.2.3.3.2 Ondersteuning van taalzwakke leerlingen

38% van de respondenten geeft aan studenten via een specifiek opleidingsonderdeel in een specifiek opleidingsjaar op te leiden om in hun latere beroepsuitoefening aan taalzwakke leerlingen te kunnen lesgeven. Net iets meer dan de helft (54%) rapporteert dat deze voorbereiding veeleer sporadisch plaatsvindt. Eén respondent geeft aan dat dit thema niet in de opleiding aan bod komt (zie Figuur 14).



Figuur 14: GLO's antwoorden op de vraag "Worden studenten tijdens de opleiding voorbereid om tijdens hun toekomstige beroepsuitoefening zwaktaalvaardige leerlingen te ondersteunen?"

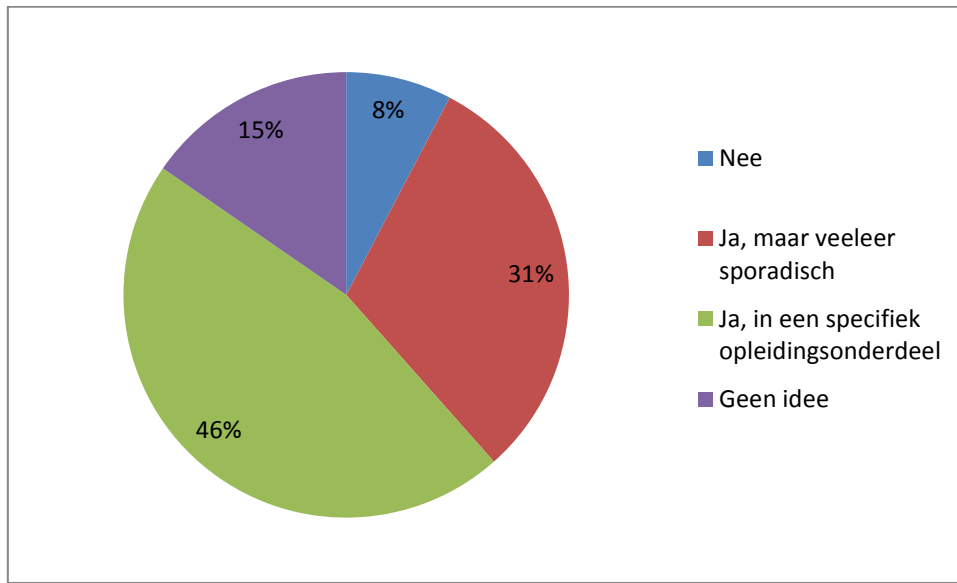
3.2.3.3.3 Beoordeling taalontwikkelen lesgeven in de praktijkcomponent

Iets minder dan de helft van de respondenten (46%) geeft aan dat er beoordeeld wordt in hoeverre studenten zelf taalontwikkelen impuls in hun lespraktijk verwerken. Iets meer dan de helft van

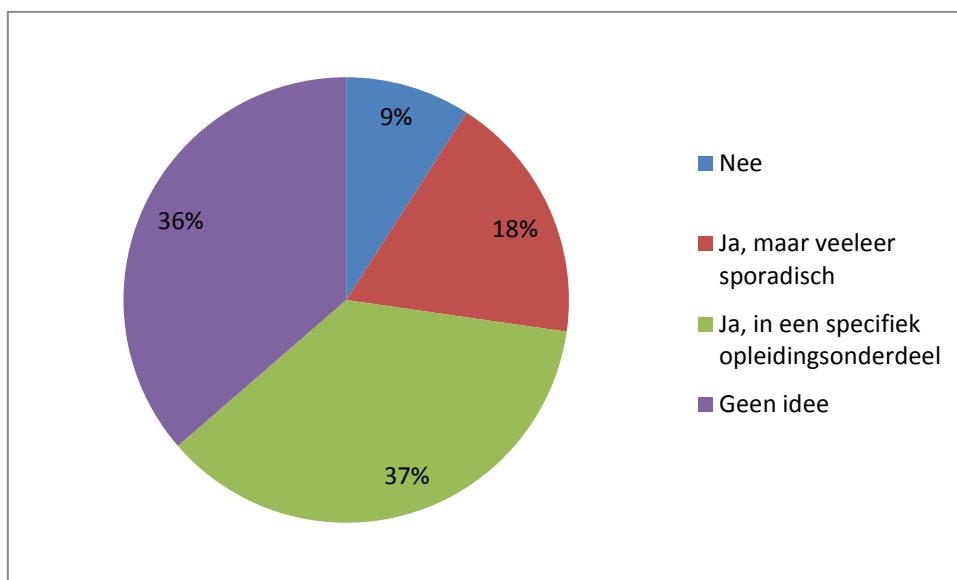
de respondenten (54%) geeft aan dat deze beoordeling geen onderdeel uitmaakt van de praktijkcomponent.

3.2.3.3.4 Studenten Nederlands/PAV: rol als taal(beleids)coördinator

De voorbereiding tot het opnemen van een rol van taal(beleids)coördinator en/of taalcoach behoort niet standaard tot het opleidingsaanbod van elke toekomstige leerkracht Nederlands/PAV. Figuur 15 brengt in kaart hoe opleidingen Nederlands ermee omgaan. Figuur 16 doet hetzelfde voor opleidingen PAV.



Figuur 15: SLO's antwoorden op de vraag "Voor de opleiding BASO Nederlands: worden studenten Nederlands voorbereid om in hun latere beroepsuitoefening een rol als taal(beleids)coördinator en/of coach met betrekking tot taalontwikkelen/taalgericht lesgeven op te nemen?"



Figuur 16: SLO's antwoorden op de vraag "Indien u de opleiding BASO PAV aanbiedt: worden studenten PAV voorbereid om in hun latere beroepsuitoefening een rol als taal(beleids)coördinator en/of coach met betrekking tot taalontwikkelen/taalgericht lesgeven op te nemen?"

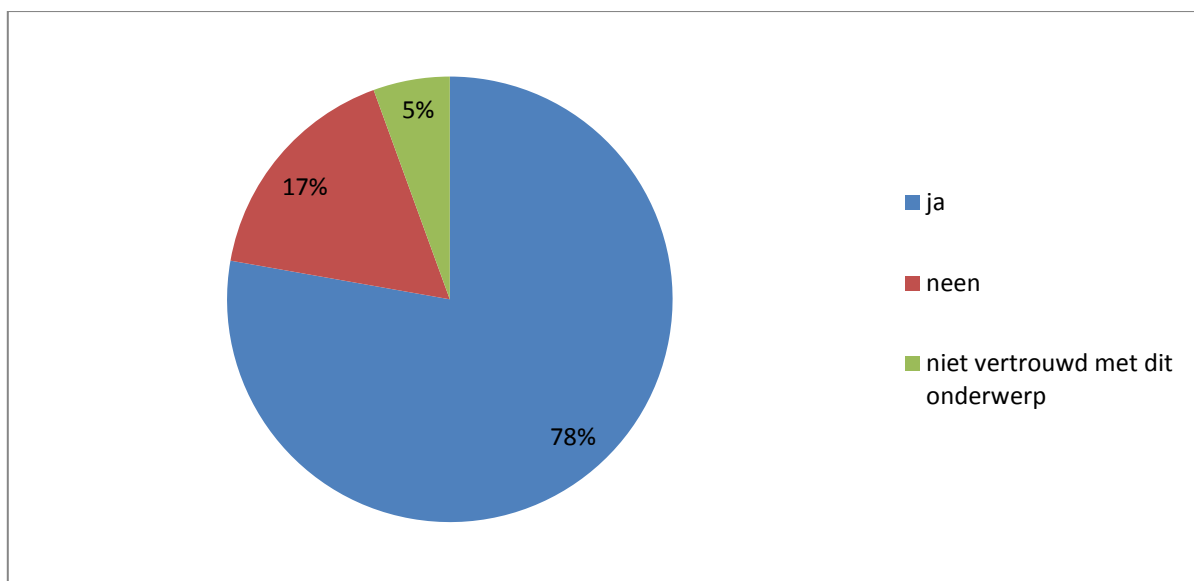
3.2.4 Taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek aan de SLO's

In dit onderdeel bespreken we de antwoorden op de online vragenlijst van de lerarenopleiders verbonden aan CVO's (N=18). We peilden achtereenvolgens naar de situatie in het centrum met betrekking tot taalbeleid, de ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid van studenten en het aanbod van taaldidactiek aan studenten (zie ook Bijlage 3 voor de vragenlijst).

3.2.4.1 Taalbeleid

3.2.4.1.1 Visietekst taalbeleid

De meeste respondenten (78%) geven dat de (specifieke) lerarenopleiding over een visietekst rond taalbeleid beschikt. 17% geeft aan niet over een dergelijke visietekst te beschikken en 5% (één opleiding) zegt niet vertrouwd te zijn met dit onderwerp (zie Figuur 17).



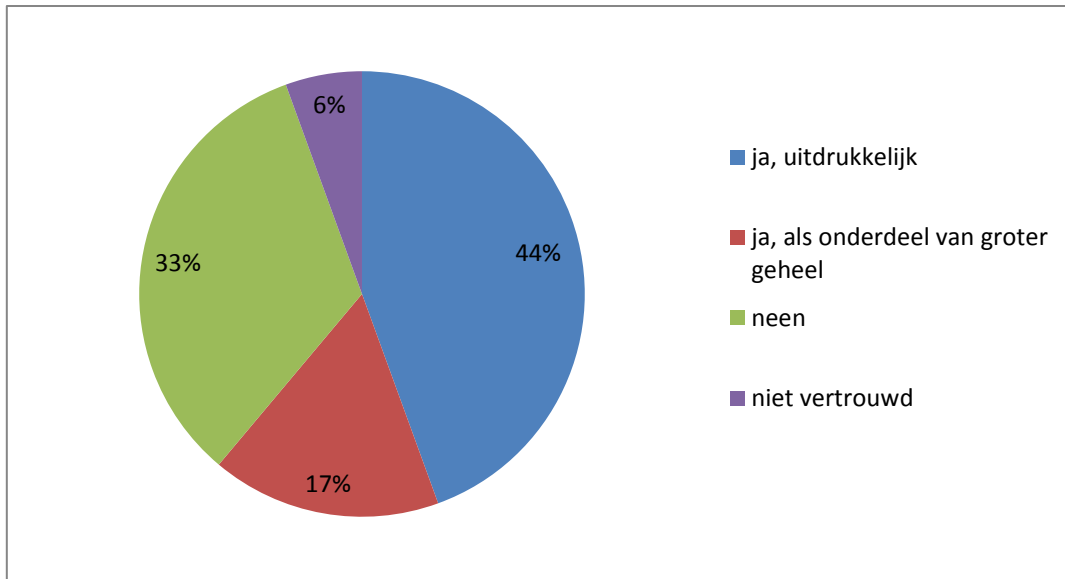
Figuur 17: SLO's antwoorden op de vraag "Beschikt uw centrum over een visietekst over taalbeleid in de SLO?"

3.2.4.1.2 Projecten of acties rond taalbeleid

De overgrote meerderheid van de respondenten (94%) geeft aan de laatste drie jaar projecten of acties te hebben opgezet waarbij er aandacht was voor bijvoorbeeld taalontwikkelen lesgeven of communicatieve vaardigheden van cursisten. 6% (één opleiding) geeft aan niet vertrouwd te zijn met dit onderwerp.

3.2.4.1.3 Taalontwikkelen lesgeven voor lerarenopleiders

Minder dan de helft van de respondenten (44%) geeft aan uitdrukkelijk aandacht te hebben voor taalontwikkelen lesgeven in het professionaliseringsaanbod voor docenten aan de lerarenopleiding. In de overige SLO's komt het onderwerp niet aan bod binnen het professionaliseringsbeleid, of het komt aan bod als onderdeel van een groter geheel: zie Figuur 18.

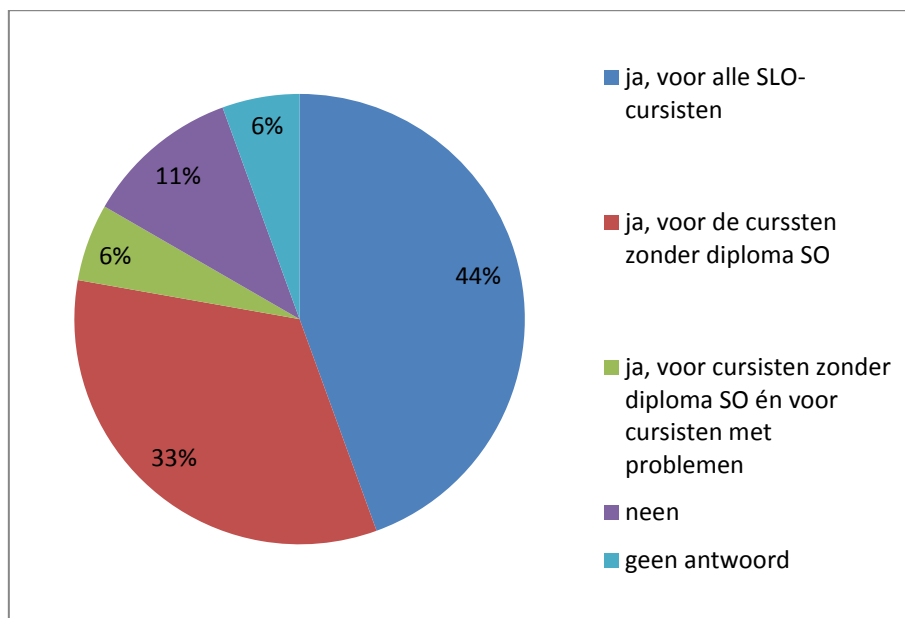


Figuur 18: SLO's antwoorden op de vraag "Is er in het eigen (door CVO georganiseerd) professionaliseringsaanbod voor docenten aandacht voor taalontwikkelen/taalgericht lesgeven?"

3.2.4.2 Eigen taalvaardigheid van studenten

3.2.4.2.1 Opstapmodule of taalintake voor starters

Net niet de helft van de respondenten geeft aan dat de lerarenopleiding voor alle beginnende SLO-cursisten een taalopstapmodule of een taalintake organiseert. Een derde van de respondenten rapporteert dit voor een beperkte groep cursisten te doen, namelijk cursisten zonder een diploma secundair onderwijs (SO). De overige opleidingen maken andere keuzes: zie Figuur 19.

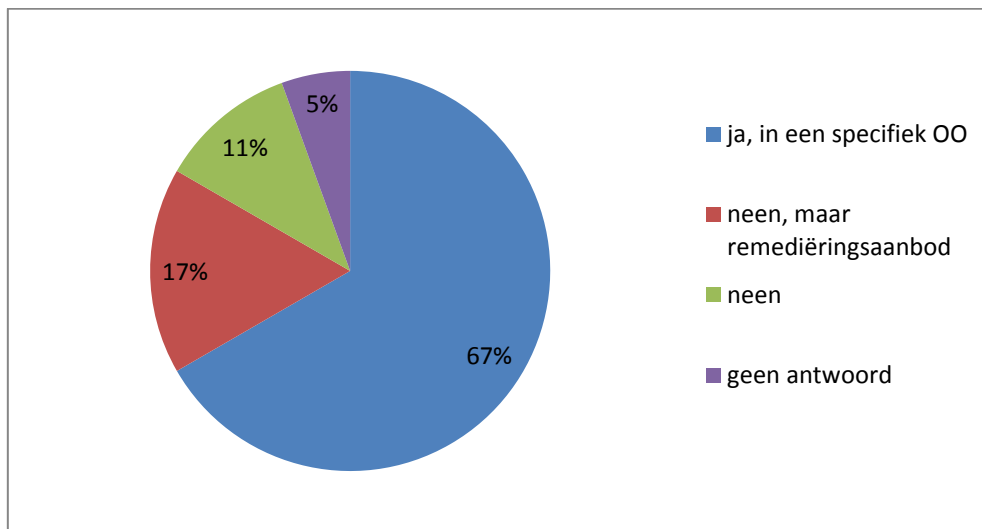


Figuur 19: SLO's antwoorden op de vraag "Organiseert de opleiding taalopstapmodules of een taalintake voor de cursisten die met SLO starten?"

Op de bijkomende vraag naar de grootte van de groep die deelneemt aan een opstapmodule of taalintake, als die niet verplicht zijn voor alle cursisten, geeft men aan dat 2% tot 10% van het totaal aantal SLO-cursisten aan een opstapmodule of taalintake deelneemt.

3.2.4.2.2 Structurele verankering van taalvaardigheid

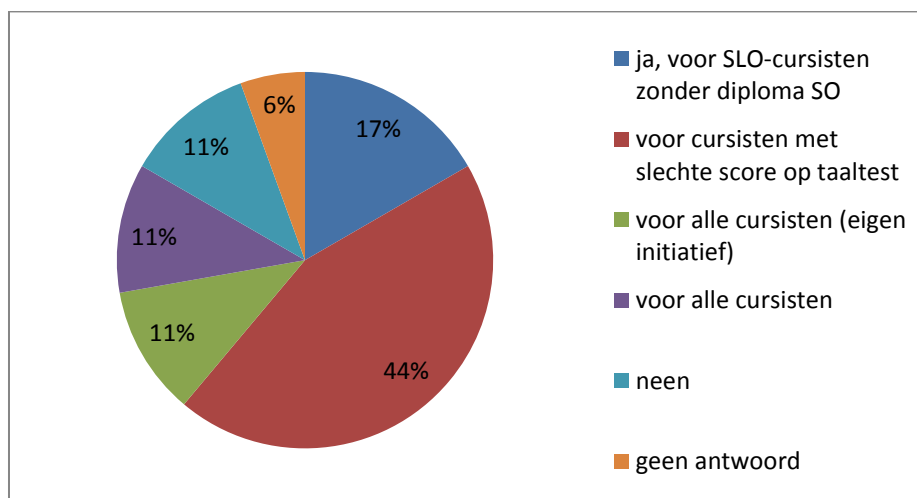
Twee derde van de respondenten geeft aan gedurende de opleiding structureel aan de eigen taalvaardigheid van de cursisten te werken. De overige opleidingen doen dat niet of vermelden het niet (zie Figuur 20).



Figuur 20: SLO's antwoorden op de vraag "Is het werken aan de eigen taalvaardigheid van SLO-cursisten structureel verankerd in de opleiding?"

3.2.4.2.3 Taalremediëring

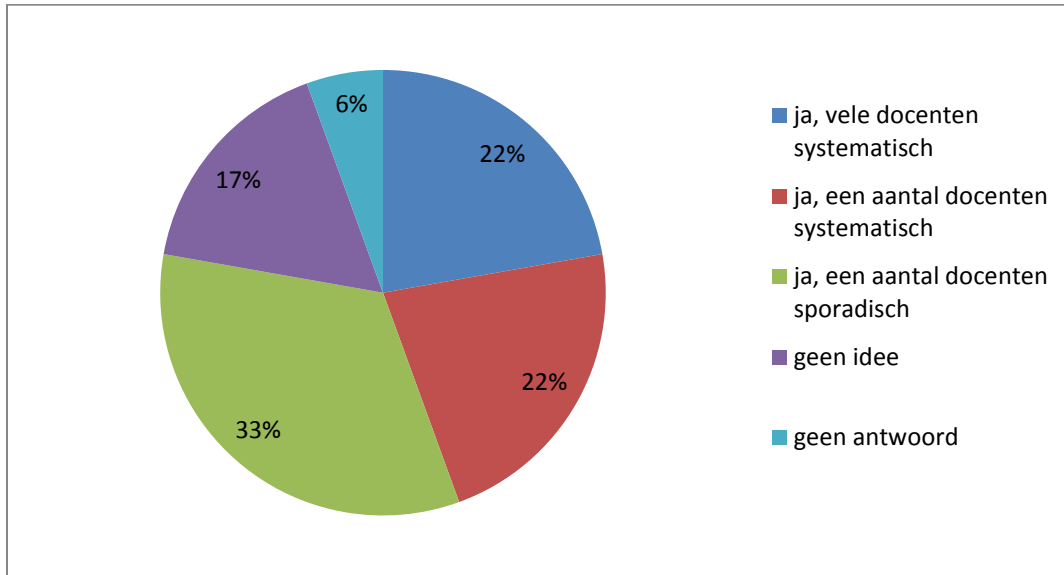
De wijze waarop SLO's met remediëring omgaan, verschilt van centrum tot centrum. 44% organiseert remediëring voor cursisten met een lage score op een taaltest. 17% biedt remediëring voor cursisten zonder diploma secundair onderwijs, 22% doet dit voor alle cursisten (al dan niet op eigen initiatief) en 11% organiseert geen remediëring (zie Figuur 21).



Figuur 21: SLO's antwoorden op de vraag "Organiseert u gedurende de lerarenopleiding remediëring voor bepaalde SLO-cursisten?"

3.2.4.2.4 Taalontwikkelen lesgeven door lerarenopleiders

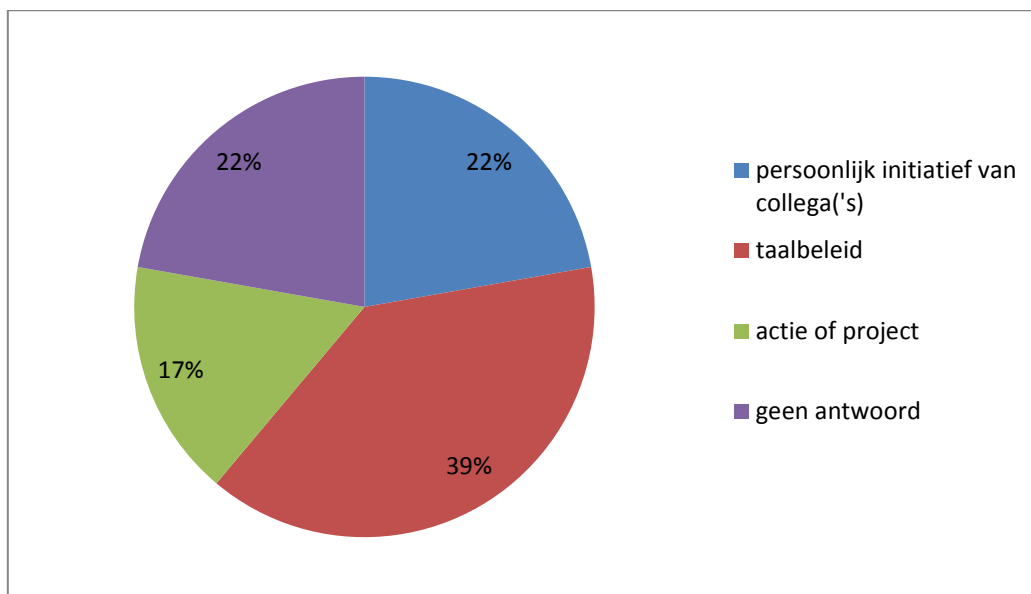
Ook wat taalontwikkelen lesgeven in de eigen praktijk van de opleiders betreft, zien we verschillen tussen SLO's. In meer dan 75% van de opleidingen zien we dat taalontwikkelen onderwijs gerealiseerd wordt. Het is evenwel niet zo dat het in elk van de opleidingen systematisch door de meeste opleiders gebeurt. Dat is slechts het geval in 22% van de opleidingen (zie Figuur 22).



Figuur 22: SLO's antwoorden op de vraag "Ondersteunen docenten de taalvaardigheidsontwikkeling van hun SLO-cursisten via taalontwikkelen lesgeven/taalgericht vakonderwijs?"

3.2.4.2.5 Inspiratiebron voor taalontwikkelen lesgeven

Indien men positief antwoordt op de vraag naar aandacht voor taalontwikkelen lesgeven in de eigen praktijk, noteert men ook waar men de inspiratie daartoe vindt. Figuur 23 geeft een overzicht: vele opleidingen (39%) vermelden het taalbeleid van de school als bron.



Figuur 23: SLO's antwoorden op de vraag "Zo ja, waaruit vloeit de aandacht voor taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs voort?"

3.2.4.2.6 Andere ondersteuning van taalvaardigheid

De helft van de respondenten (50%) geeft aan geen andere ondersteuning van de ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid van de cursist aan te bieden. 44% geeft aan dit wel te doen. Eén opleiding laat deze vraag onbeantwoord.

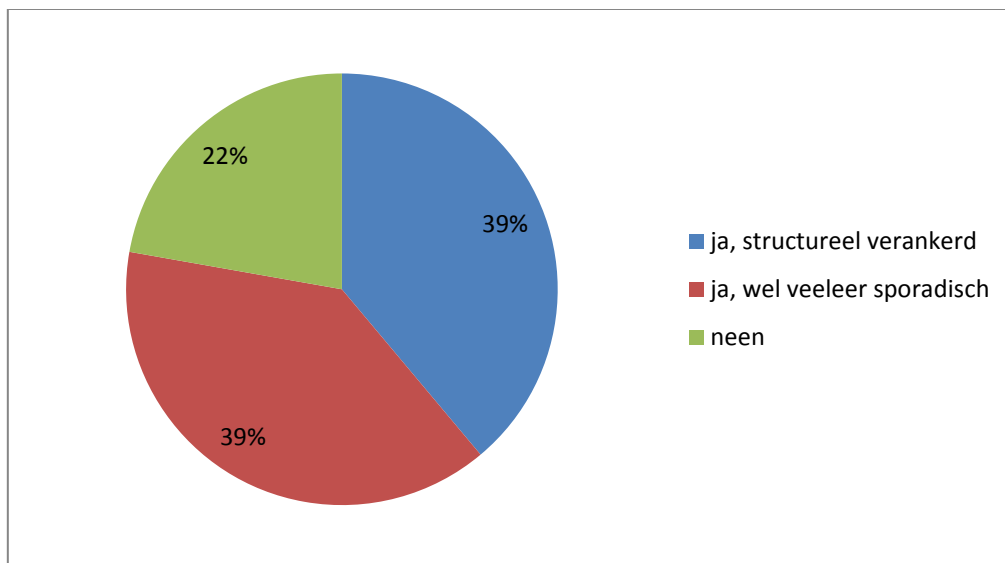
3.2.4.2.7 Beoordeling taalvaardigheid in de praktijkcomponent

De (kleine) meerderheid van de respondenten (56%) geeft aan dat de taalvaardigheid van cursisten niet in de praktijkcomponent beoordeeld wordt. Voor 39% van de lerarenopleidingen is dat wel het geval. Eén opleiding laat deze vraag onbeantwoord.

3.2.4.3 Taaldidactiek

3.2.4.3.1 Taalontwikkelen lesgeven voor SLO-cursisten

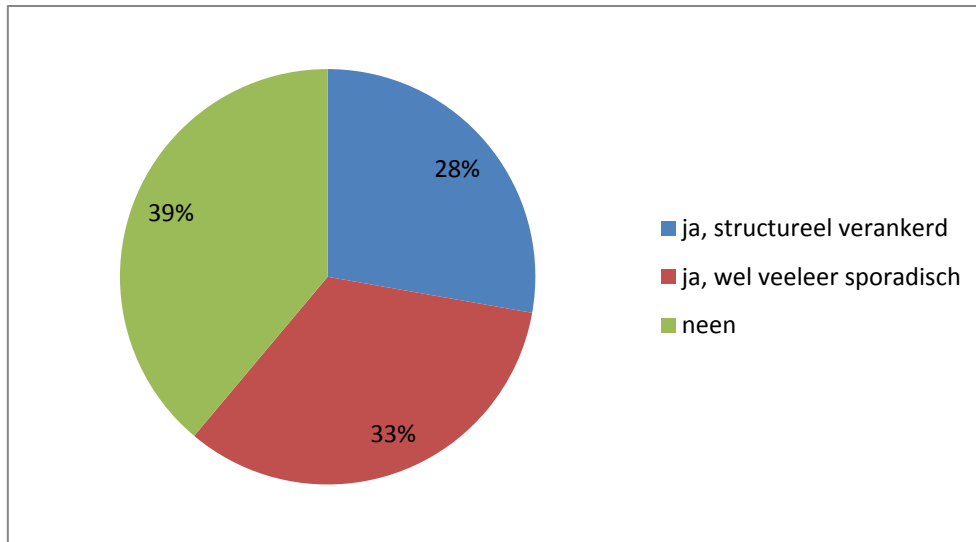
Iets meer dan een derde (39%) van de opleidingen geeft aan dat taalontwikkelen vakonderwijs voor SLO-cursisten structureel verankerd is in de lerarenopleiding. Evenveel respondenten geven aan dat de voorbereiding om taalontwikkelen les te geven veeleer sporadisch plaatsvindt. In de overige SLO's (22%) zegt men de cursisten niet voor te bereiden op taalontwikkelen lesgeven (zie Figuur 24).



Figuur 24: SLO's antwoorden op de vraag "Worden SLO-cursisten tijdens de opleiding voorbereid om taalontwikkelen les te geven?"

3.2.4.3.2 Ondersteuning van taalzwakke leerlingen

Voor de voorbereiding van de cursisten met het oog op lesgeven aan taalzwakke leerlingen zien we dezelfde tendens: bijna een derde (28%) geeft aan de SLO-cursisten daarop systematisch voor te bereiden. Een derde rapporteert dat deze voorbereiding veeleer sporadisch plaatsvindt. Meer dan een derde (39%) van de SLO's geeft aan dat dit thema niet in de opleiding aan bod komt (zie Figuur 25).



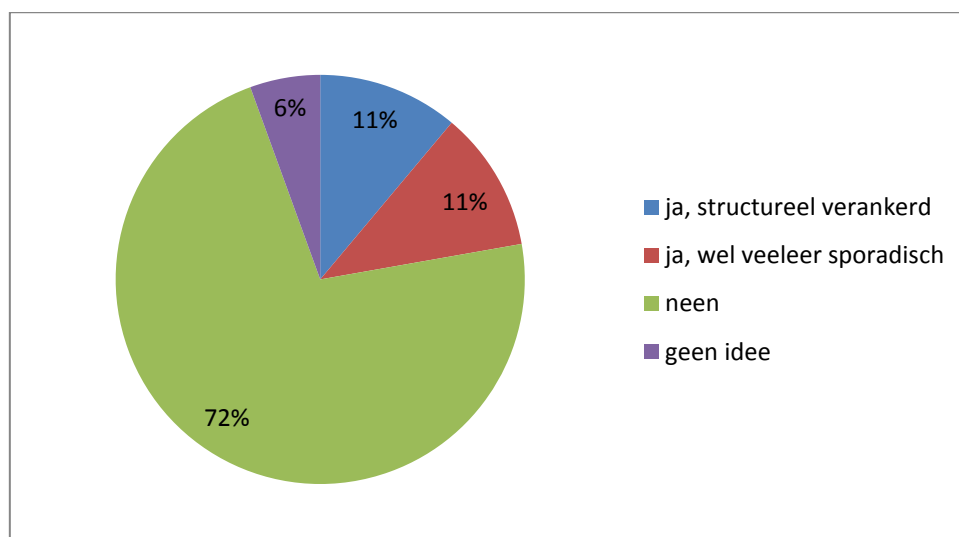
Figuur 25: SLO's antwoorden op de vraag "Worden SLO-cursisten tijdens de opleiding voorbereid om tijdens hun toekomstige beroepsuitoefening zwaktaalvaardige leerlingen te ondersteunen?"

3.2.4.3.3 Beoordeling taalontwikkelen lesgeven in de praktijkcomponent

De meerderheid van de respondenten (72%) geeft aan dat er niet wordt beoordeeld in hoeverre SLO-cursisten zelf taalontwikkende impulsen in hun lespraktijk verwerken. Een kwart van de respondenten geeft aan dat deze beoordeling wel een onderdeel van de SLO uitmaakt.

3.2.4.3.4 Leerkrachten Nederlands: rol als taal(beleids)coördinator

De meeste (72%) respondenten geven aan dat toekomstige leraren Nederlands niet worden opgeleid tot taal(beleids)coördinator en/of taalcoach. Een enkele keer (11%) wordt vermeld dat deze voorbereiding structureel in de SLO is opgenomen en een enkele keer (11%) gebeurt de voorbereiding sporadisch. Eén opleiding zegt hiervan niet op de hoogte te zijn. (zie Figuur 26).



Figuur 26: SLO's antwoorden op de vraag "Voor SLO-cursisten met een diploma Nederlandse taal- en letterkunde: worden zij voorbereid om in hun latere beroepsuitoefening een rol als taal(beleids)coördinator en/of coach met betrekking tot taalontwikkelen lesgeven op te nemen?"

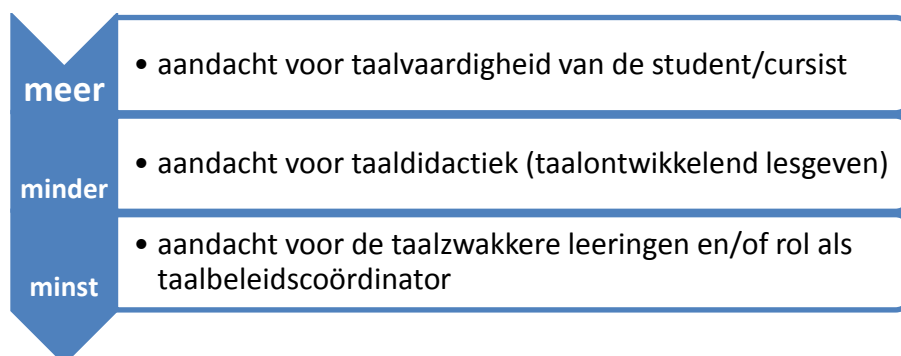
3.2.5 Algemene conclusies taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek

Tabel 6 geeft een overzicht van de resultaten van de online bevraging voor GLO's en SLO's.

Tabel 6: Algemene conclusies lerarenopleidingen in Vlaanderen op basis van de online bevraging (2012)

Behandelde thema's	% GLO's (hogescholen)	%SLO's (CVO's)
- Taalbeleid		
• Visietekst	92	78
• Taalbeleidsgerichte acties	100	
- Eigen taalvaardigheid studenten		
• Opstapmodule of intake	85	Alle cursisten: 44 Cursisten zonder diploma SO: 33
• Taalremediëring	77	Alle cursisten: 11 Cursisten met tekorten: 44 Cursisten zonder diploma SO: 17
• Structureel verankerd werken aan taalvaardigheid	85	67
• Criterium bij stage	92	39
- Taalontwikkelen lesgeven		
• Door minstens een aantal opleiders - systematisch	69	44
• In opleidingsaanbod	77	39
• Criterium bij stage	46	28
- Aandacht voor taalzwakke leerlingen		
• Systematisch	38	28
• Sporadisch	54	33
- Voorbereiding op rol als taalbeleidscoördinator of taalcoach		
• Systematisch	Nederlands: 46 PAV: 37	11
• Sporadisch	Nederlands: 31 PAV: 18	11

We zien in GLO's en SLO's dezelfde tendensen terugkomen, namelijk



Die tendensen worden duidelijk in de antwoorden op vragen als “Besteed je opleidingstijd/-ruimte aan X?” en “Wordt de student erop beoordeeld tijdens de stage?”

Uit deze inschattingen van de eigen opleidingspraktijk, aangereikt door de twee types lerarenopleidingen, mogen we voorzichtig besluiten dat GLO's de onderzochte thema's op een iets intensievere wijze in hun werking integreren dan de SLO's.

Aan het bovenstaande willen we graag toevoegen dat de (door de opleiders vermelde) aanwezigheid van een bepaald aspect in het aanbod (bv. taalontwikkelen lesgeven) niet per se iets zegt over de wijze waarop of de mate waarin dat aspect uitgewerkt wordt.

Antwoorden op die vragen proberen we te achterhalen via de analyses van de toegezonden documenten en van de gerealiseerde interviews.

3.3 Resultaten vijf (van de acht) lerarenopleidingen nader bekeken aan de hand van documentenanalyse

In wat volgt, nemen we de documenten van vijf lerarenopleidingen onder de loep. De lerarenopleidingen worden geanonimiseerd weergegeven als GLO1, GLO2, SLO1, SLO2 en SLO4. In de opleidingen GLO3, GLO4 en SLO3 hebben we naast een analyse van de documenten ook interviews afgenomen en geanalyseerd. We bespreken die drie opleidingen in paragraaf 3.4.

De geselecteerde scholen (op basis van criteria in paragraaf 2.2) en de gehanteerde analysemethode(n) worden in Tabel 7 (GLO's) en Tabel 8 (SLO's) schematisch weergegeven.

Tabel 7: Selectie GLO's voor verdere analyse

Praktijkvak	School	Nederlands/PAV	Informatiebronnen	§
BaSO Haartooi	GLO1	Beide	Documenten	3.3
BaSO Bio-esthetiek	GLO2	Beide	Documenten	3.3
BaSO Mechanica en BaSO Elektriciteit	GLO3	Beide	Documenten	4.3
			Interviews	
BaSO Mechanica en BaSO Elektriciteit	GLO4	Nederlands	Documenten	4.3
			Interviews	

Tabel 8: Selectie SLO's voor verdere analyse

Publiek	School	Informatiebronnen	§
+75% HO	SLO1	Documenten	3.3
60%HO - 35%SO - 5%nietSO	SLO2	Documenten	3.3
60%HO - 35%SO - 5%nietSO	SLO3	Documenten	4.3
		Interviews	
40%HO - 40%SO - 20%nietSO	SLO4	Documenten	3.3

3.3.1 GLO1

3.3.1.1 Algemene gegevens

Tabel 9: Aantal studenten per opleiding in GLO1

Opleiding	Aantal studenten (OJ1, OJ2, OJ3*)
BaSO Nederlands	321
BaSO PAV	132
BaSO Bio-Esthetiek	126
BaSO Haartooi	105

*: OJ staat voor opleidingsjaar

Zoals Tabel 9 laat zien, biedt GLO1 BASO Nederlands, BASO Project Algemene Vakken (PAV), BASO Bio-esthetiek en BASO Haartooi aan. In elke opleiding zit een respectabel aantal studenten: minimaal 105. Het aantal is het grootst in BASO Nederlands (321 studenten).

Voor deze GLO vulden zowel het opleidingshoofd als de vakgroepvoorzitter communicatieve vorming los van elkaar (vermoeden we) de online vragenlijst in⁴. Zoals hierna zal blijken, komt hun perceptie van de gang van zaken wat betreft ‘taal in/en onderwijs’ niet altijd helemaal overeen. Wellicht zijn beide informanten (gezien hun verschillende functies) niet helemaal van hetzelfde op de hoogte en/of lopen hun percepties van keuzes en acties binnen de opleiding niet altijd parallel.

3.3.1.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek

3.3.1.2.1 Taalbeleid

GLO1 beschikt over een visietekst rond taalbeleid. Uit de tekst blijkt dat het beleid gericht is op de volgende drie aspecten:

- (1) het gebruik van het Nederlands als communicatiemiddel op de hogeschool,
- (2) de beheersing van het Nederlands als instructietaal, en
- (3) het omgaan met meertaligheid waarbij “een hoogstaand gebruik van het Nederlands gestimuleerd en vreemdetalenkennis bevorderd wordt” (Visietekst Taalbeleid).

Hoewel men zich in de visietekst op bronnen baseert die veeleer een brede visie op ‘taal in/en onderwijs’ impliceren (o.a. *Dertien doelen in een dozijn*), sluit de uitwerking eerder aan bij een smalle visie op taal(onderwijs): we stellen vooral een gerichtheid op correctheid vast:

“Elke medewerker appelleert aan de verantwoordelijkheid van de student bij alle taaluitingen om correct taalgebruik aan te wenden. [...] Bij taken en opdrachten, presentaties, e-mailverkeer of andere taaluitingen zoals brieven, verslagen, aankondigingen van de studentenraad, ... wijzen de medewerkers de studenten op SLO rdig taalgebruik en stilistische ongepastheid. Wanneer zeer veel fouten voorkomen bij schriftelijke taaluitingen vraagt de lector de student de taak, de mail, de brief, het verslag, ... te herschrijven.” (Bijlage bij visietekst taalbeleid)

⁴ Voor de analyse van de bevraging maakten we gebruik van de gegevens van het opleidingshoofd.

Uit de online bevraging weten we dat taalontwikkelen lesgeven een uitdrukkelijk aandachtspunt is voor het professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders aan deze hogeschool. Volgens het opleidingshoofd zijn er de voorbije drie jaar ook projecten en/of acties met betrekking tot taalbeleid opgezet⁵. Uit de beschrijving van het professionaliseringsaanbod (opgenomen in de Visietekst Taalbeleid) blijkt dat er navormingen over taalgericht vakonderwijs en *Dertien doelen in een dozijn* op het programma staan.

3.3.1.2.2 Eigen taalvaardigheid studenten

In de Visietekst Taalbeleid wordt de beginsituatie van de studenten als volgt beschreven:

“Er is een grote diversiteit wat de basale taalvaardigheid van instromende studenten betreft. Sommige studenten hebben bijvoorbeeld veel problemen met de basisregels van de spelling of met het schriftelijk verwoorden van hun gedachtengang. Of ze hebben een sterk dialectische uitspraak die bij een formeel stijlregister niet passend is.” (Visietekst Taalbeleid)

GLO1 neemt bij alle eerstejaarsstudenten een **taalscreening** af die de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van starters in kaart brengt. Studenten die hiervoor niet slagen, volgen **remediëring** of gaan op spreekuur bij taalcoaches⁶. De remediëring behandelt de volgende thema's: spelling, werkwoordspelling, grammatica en taalzuiverheid, zakelijk schrijven en correct refereren.

De **(preventieve) ondersteuning van taalvaardigheid** van studenten vormt een structureel opleidingsonderdeel, namelijk in het gemeenschappelijke opleidingsonderdeel⁷ Communicatieve Vorming in semester 1 en 2 van het eerste jaar (3 studiepunten). Uit de ECTS-fiches⁸ kan worden afgeleid dat Communicatieve Vorming voornamelijk ingaat op correct schrijven, correct refereren, vertellen, gesprekken voeren met leerlingen, begrijpend lezen, spelling en stijlfouten.

In de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Bio-esthetiek en BaSO Haartooi is adequaat en/of correct Nederlands spreken een **criterium** waaraan toekomstige leraren moeten voldoen. Bij de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Nederlands ligt de nadruk eveneens op correct *Algemeen Nederlands* beheersen. Bij de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO PAV is zich mondeling en schriftelijk kunnen uitdrukken in correct Nederlands eveneens een criterium.

Volgens de vakgroepvoorzitter geven lerarenopleiders zelf sporadisch op een taalgerichte manier les, volgens het opleidingshoofd vindt dit eerder systematisch plaats. Beiden verwijzen naar het taalbeleidsplan als bron voor aandacht voor **taalontwikkelen lesgeven**. De wijze waarop lerarenopleiders het taalontwikkelen lesgeven invullen, staat niet uitdrukkelijk in de documenten vermeld. We kunnen uit de documenten echter voorzichtig afleiden dat het concept (op het niveau

⁵ De vakgroepvoorzitter geeft aan dat er *geen* acties opgezet werden/worden. Gaat het hier om de kloof tussen gewenste praktijken en effectieve praktijken?

⁶ Ook hier krijgen we tegenstrijdige informatie: het opleidingshoofd geeft aan dat er voor *alle* studenten remediëring wordt georganiseerd.

⁷ *Gemeenschappelijk opleidingsonderdeel* wil zeggen: voor alle studenten aan de lerarenopleiding, ongeacht richting/vak. Alle studenten volgen het opleidingsonderdeel Communicatieve Vorming, zowel studenten BaSO Nederlands als BaSO Bio-esthetiek. Een *specifiek opleidingsonderdeel* verwijst naar een opleidingsonderdeel dat uitsluitend aan studenten van een bepaalde richting/vak aangeboden wordt. Een student BaSO Bio-esthetiek volgt Vakstudie Bio-esthetiek, een student BaSO Nederlands volgt Vakstudie Nederlands. In wat volgt, spreken we steeds over gemeenschappelijke en specifieke opleidingsonderdelen om dit onderscheid duidelijk te maken.

⁸ ECTS staat voor European Credit Transfer and Accumulation System. In een ECTS-fiche staat beschreven welke doelstellingen binnen het opleidingsonderdeel nagestreefd worden, hoe deze geëvalueerd worden.

van docenten) beperkt wordt tot feedback geven aan studenten met betrekking tot de mate waarin zij correct taalgebruik aanwenden op de hogeschool en tijdens hun stage.

Verder geeft men aan dat taalcompetenties expliciet **geëvalueerd** worden. Er zijn ons echter geen toetsen ter beschikking gesteld.

3.3.1.2.3 Taaldidactiek

In de online bevraging geeft zowel het opleidingshoofd als de vakgroepvoorzitter aan dat studenten in een specifiek opleidingsonderdeel opgeleid worden om **taalontwikkelen les te geven**. Er is echter geen document meegestuurd waarin beschreven staat hoe dat gebeurt. In de online raadpleegbare ECTS-fiches van de hogeschool komt taalontwikkelen lesgeven niet voor. In het gemeenschappelijk opleidingsonderdeel “Pedagogische Wetenschappen” is er wel aandacht voor een krachtige leeromgeving en voor emancipatie van leerlingen. Of, en in hoeverre taalontwikkelen lesgeven daarbij komt kijken, is onduidelijk.

In de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Bio-esthetiek en BaSO Haartooi is er geen aandacht voor taalontwikkelen lesgeven en/of didactiek gericht op taalzwakkere leerlingen. Bij de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Nederlands wordt er één opleidingsonderdeel gewijd aan Nederlands in de B-stroom en differentiëren, maar het is onduidelijk op welke manier de onderzoeksthema’s daarbinnen aan bod komen. Het begrip “taalontwikkelen lesgeven” vinden we ook niet terug in de betreffende ECTS-fiches. Bij de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO PAV is er evenmin aandacht voor taalontwikkelen lesgeven. Er wordt echter wel veel aandacht besteed aan functionele taal- en rekenvaardigheden gericht op bso-leerlingen. Functionele taalvaardigheid wordt geconcretiseerd in onder andere het aanleren van woordenschatstrategieën en kennismaking met het Nederlands als tweede taal (ECTS-fiche Vakstudie PAV). Functionele vaardigheden moeten bso-leerlingen helpen “in functie van het bereiken van weerbaarheid en participatie in de maatschappij” (ECTS-fiche Vakstudie PAV). In de onderdelen Vakstudie en Project PAV is er expliciet aandacht voor heterogeniteit van het leerlingenpubliek en voor de ontwikkeling van authentiek functioneel materiaal voor bso-leerlingen. Er is ook aandacht voor de algemene voorbereiding op leraarschap in bso-richtingen. Die aandacht wordt in de ECTS-fiche als volgt uitgewerkt:

“Deze kennis en vaardigheden bouwen aan een houding als leerkracht in het BSO:

- Signaalgevoelig zijn t.o.v. problemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, allochtone en kansarme jongeren;
- gericht op toegankelijke, duidelijke en correcte communicatie, zowel mondeling als schriftelijk met de doelgroep, collega’s en thuissituatie;
- geloven in de mogelijkheden, sterke kanten en groeimogelijkheden van elke leerling;
- empathie, echtheid en respect tonen voor alle jongeren en in het bijzonder voor jongeren met specifieke onderwijsbehoeften en hun leef- en gezinscultuur;
- bereid om aan eigen werkpunten te sleutelen en hierover te reflecteren;
- gericht op kritisch en diepgaand verwerken van informatie, afwerking en kwaliteit.”

(ECTS-fiche Vakstudie PAV)

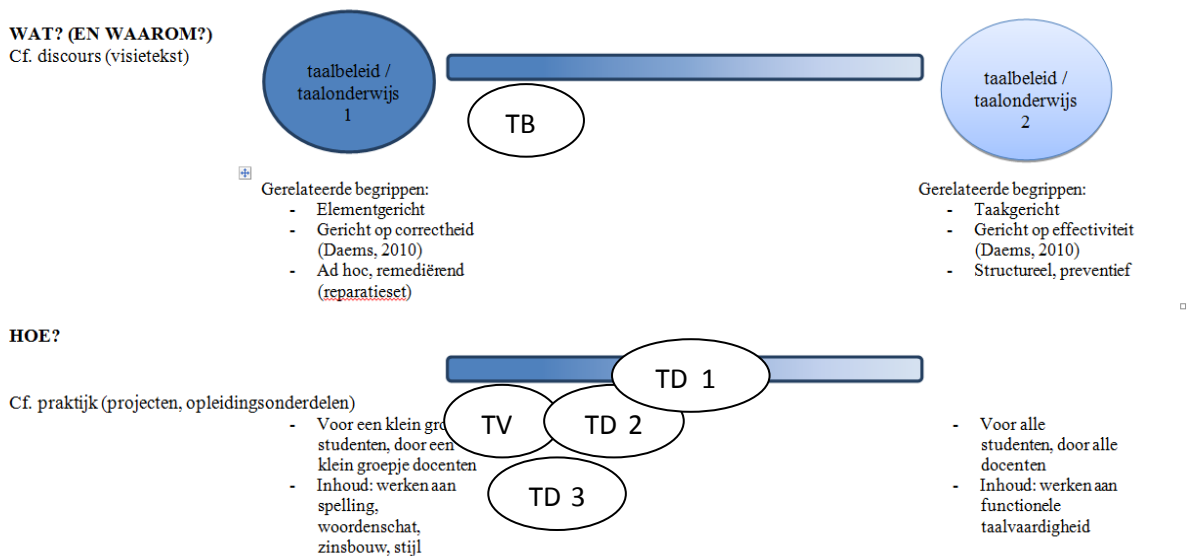
Kortom: in de ECTS-fiches van de specifieke opleidingsonderdelen komt “taalontwikkelen lesgeven” als begrip niet voor. Wel wordt er aan bepaalde vakken een invulling gegeven die taalontwikkelen lesgeven zou kunnen impliceren. In de online bevraging geeft zowel het opleidingshoofd als de

vakgroepvoorzitter aan dat er niet beoordeeld wordt of studenten zelf taalontwikkeld aan de slag gaan.

Voor de voorbereiding van studenten BaSO Nederlands en BaSO PAV tot **taalbeleidscoördinator en/of taalcoach** geeft het opleidingshoofd aan dat dit in een specifiek opleidingsonderdeel aan bod komt. Voor de studenten BaSO Nederlands is taalbeleid inderdaad een onderwerp in Vakstudie Nederlands: “De student leert een taalbeleid uitstippelen” (ECTS-fiche Vakstudie Nederlands). In de ECTS-fiches van BaSO PAV is taalbeleid evenwel niet opgenomen.

3.3.1.3 *Synthese*

Samenvattend kunnen we stellen dat de documenten suggereren dat het taalbeleid (TB) van GLO1 zich veeleer aan de “pool 1”-kant bevindt: het is voornamelijk gericht op correctheid en taalverzorging. De uitwerking van taalvaardigheid (TV) voor studenten zien we eveneens aan die kant staan. De uitwerking van taaldidactiek (TD) verschilt afhankelijk van de richting die studenten kiezen: vooral bij BASO PAV (TD 1 in onderstaande figuur) is er aandacht voor een functionele invulling van taal in/en onderwijs. Bij Nederlands (TD 2 in onderstaande figuur) lijkt dit minder het geval te zijn (hoewel daar wel taalbeleid aan bod komt), en bij Bio-esthetiek en Haartooi ontbreken deze onderwerpen volledig (TD 3 in onderstaande figuur). Deze samenvatting voor GLO1 wordt in Figuur 27 visueel weergegeven.



Figuur 27: Synthese documentenanalyse GLO1 (TB = taalbeleid, TV = taalvaardigheid, TD = taaldidactiek).

3.3.2 GLO2

3.3.2.1 Algemene gegevens

Tabel 10: Aantal studenten per opleiding in GLO2

Opleiding	Aantal studenten (OJ1, OJ2, OJ3)
BaSO Nederlands	90
BaSO PAV	70
BaSO Bio-Esthetiek	50

GLO2 biedt BaSO Nederlands, BaSO Project Algemene Vakken (PAV) en BaSO Bio-esthetiek aan. Aan deze hogeschool volgen 90 studenten de opleiding tot leraar Nederlands; 70 studenten volgen de opleiding tot leraar PAV en 50 studenten volgen de opleiding tot leerkracht Bio-esthetiek (cijfers gebaseerd op studentaantallen jaar 1, 2 en 3, koppen).

Voor deze opleiding vulde de taalbeleidscoördinator de online vragenlijst in.

3.3.2.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek

3.3.2.2.1 Taalbeleid

GLO2 beschikt over een visietekst rond taalbeleid. Deze visietekst is volop in ontwikkeling, zo werd ons meegedeeld; we ontvingen de versie van 25 november 2012. Uit de visietekst leren we dat er projecten en/of acties met betrekking tot taalbeleid opgezet zijn. De respondent geeft in de online bevraging aan dat er door de eigen hogeschool geen professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders over taalontwikkelen lesgeven wordt georganiseerd. Uit de visietekst taalbeleid blijkt dat de lerarenopleiders, in het kader van professionalisering, wel een reeks conferenties (georganiseerd door derden) met betrekking tot taalbeleid en taalontwikkelen lesgeven bijwoonden.

Binnen het taalbeleid is er in deze opleiding voornamelijk aandacht voor

- screening van studenten op spelling en uitspraak, en
- remediëring op het vlak van spelling en uitspraak.

Hoewel men zich in de visietekst op bronnen baseert die veeleer een brede visie op ‘taal in/en onderwijs’ impliceren (o.a. Bogaert & Van den Branden, 2011; *Dertien doelen in een dozijn*), wijst de uitwerking op een veeleer smalle visie, waarbij onder andere een sterke gerichtheid op correctheid.

Daarnaast wordt een punt als taalontwikkelen lesgeven gecategoriseerd als “zwaktepunten” en “uitdagingen” (Visietekst Taalbeleid), wat erop wijst dat GLO2 zich bewust is van een bredere invulling van taalbeleid. Deze toevoeging maakt duidelijk dat GLO2 zich wellicht in een transitiefase bevindt, waarbij het concept *taalbeleid* opnieuw of verder onder de loep genomen wordt.

3.3.2.2.2 Eigen taalvaardigheid studenten

GLO2 neemt bij alle eerstejaarsstudenten een **taalscreening** af gericht op spelling en uitspraak. Voor het onderdeel spelling gebruikt men een diagnostische begintoets; voor het onderdeel uitspraak screent een logopediste de studenten: “Zij noteert hun logopedische beginsituatie in hun taalgroeidossier” (document taalscreening). Er wordt ook voor alle studenten **remediëring** georganiseerd. De remediëring bestaat uit zelfstandig werken aan spelling via een digitaal oefenprogramma en het bijhouden van vorderingen in het taalgroeidossier.

De (preventieve) ondersteuning van de eigen **taalvaardigheid** van studenten vormt een structureel opleidingsonderdeel, namelijk in het gemeenschappelijke opleidingsonderdeel Ondersteunend Nederlands in jaar 1 en 2 (telkens 4 studiepunten). Uit de ECTS-fiches kan worden afgeleid dat Ondersteunend Nederlands in jaar 1 voornamelijk ingaat op minimale basisvaardigheden:

“Ervaring leert ons dat er onderling sterke verschillen zijn. Wij herhalen een aantal basisonderwerpen, zoals de spelling van de werkwoorden.” (ECTS-fiche Ondersteunend Nederlands)

In jaar 2 gaat er aandacht naar spelling, uitspraak, schrijven, spreken, correct taalgebruik en het taalgroeidossier. De structurele verankering van het werken aan de taalvaardigheid van studenten is ook opgenomen in de Visietekst Taalbeleid. Opmerkelijk is dat men taal- en talensensibilisering interpreteert als het werken aan het taalgroeidossier, “waarin een taalbiografie, een beginsituatie (screening) en werkpunten worden opgenomen” (Visietekst Taalbeleid). De invulling is dus voornamelijk gericht op verbetering van de beheersing van het Standaardnederlands⁹.

Volgens de taalbeleidscoördinator geven lerarenopleiders zelf sporadisch op een taalgerichte manier les. Het taalbeleidsplan fungeert als bron voor de aandacht voor **taalontwikkelen lesgeven**. De mate waarin en de wijze waarop lerarenopleiders taalontwikkelen lesgeven, wordt echter niet uitgewerkt in de aangeleverde documenten.

Tot slot geeft de taalbeleidscoördinator in de online bevraging aan dat er nog **andere vormen** van ondersteuning van taalvaardigheid worden aangeboden. Studenten krijgen maandelijks taaltips en taalaandachtspunten. Er wordt niet aangegeven welke inhoud in die tips en aandachtspunten aan bod komt.

De taalbeleidscoördinator geeft aan dat taalcompetenties niet in de praktijkcomponent **geëvalueerd** worden. Uit het aangeleverde stage-evaluatie-instrument blijkt echter wel aandacht voor taal, vooral vanuit een streven naar correct en verzorgd taalgebruik. Dit blijkt uit onderstaande criteria uit het stage-evaluatie-instrument. De student...

spreekt verzorgd Nederlands rekening houdende met het taalbeheersingsniveau van de leerlingen
schrijft correct Nederlands
spoort leerlingen aan om correct taalgebruik te hanteren
verzorgt spreektempo, intonatie en articulatie

⁹ Merk op dat het gebruik en de invulling van het begrip *talensensibilisering* in het taalbeleidsplan van deze opleiding niet strookt met een recent literatuuronderzoek naar talensensibilisering (Frijns et al., 2011).

3.3.2.2.3 Taaldidactiek

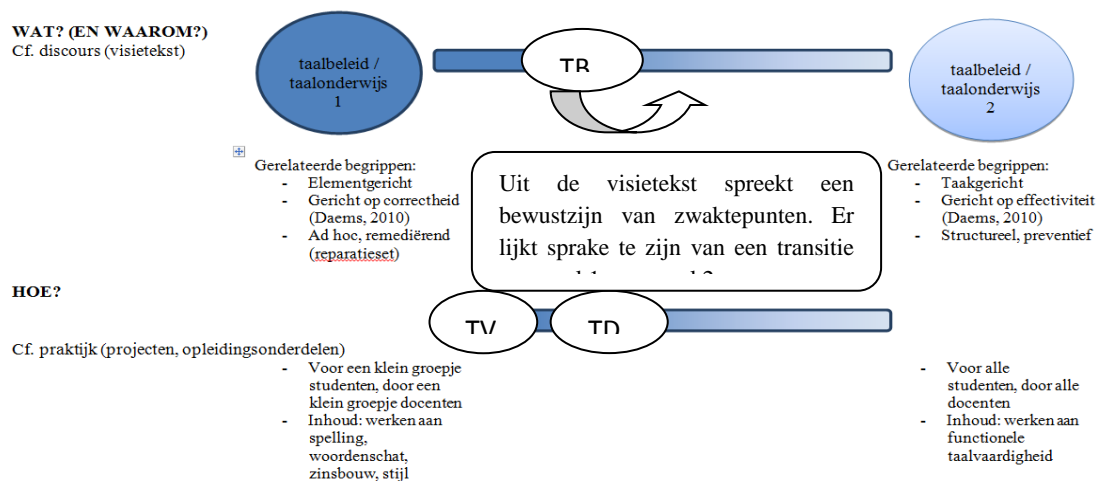
In de online bevraging geeft de taalbeleidscoördinator aan dat studenten in een specifiek opleidingsonderdeel opgeleid worden om **taalontwikkelen les te geven**. In de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Nederlands is er aandacht voor taalbeleid, taalontwikkelen lesgeven, Nederlands als tweede taal en anderstalige nieuwkomers. Men gebruikt het *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* (Bogaert & Van den Branden, 2011) als studieboek voor studenten. De ECTS-fiches van specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO PAV en Bio-esthetiek en gemeenschappelijke vakken als Pedagogiek werden niet meegeleverd. In de online bevraging geeft de taalbeleidscoördinator aan dat er niet **beoordeeld** wordt in hoeverre studenten zelf taalontwikkelen impulsen in hun praktijk verwerken. Uit het excerpt hierboven blijkt inderdaad dat de aandacht van de stagiairs naar het correct taalgebruik van hun leerlingen moet gaan.

De taalbeleidscoördinator geeft aan dat er veeleer sporadische aandacht is voor de voorbereiding van toekomstige leraren om **taalzwakkere** leerlingen te ondersteunen. In de meegeleverde ECTS-fiches is daarvan inderdaad geen beschrijving opgenomen.

Voor de voorbereiding van studenten BaSO Nederlands en BaSO PAV tot **taalbeleidscoördinator en/of taalcoach** geeft de taalbeleidscoördinator aan dat dit voor studenten BaSO Nederlands in een specifieke opleidingsonderdeel aan bod komt (zie hierboven) en dat hij/zij niet weet of dit ook voor studenten BaSO PAV geldt.

3.3.2.3 Synthese

Misschien bevindt GLO2 zich effectief in een transitiefase van een smal naar een breed taalbeleid, zoals de Visietekst Taalbeleid lijkt te suggereren. Voorlopig sluit de taalvaardigheidsondersteuning van de studenten (remediëring/opleidingsonderdeel) echter nog veeleer aan bij de smalle visie op taal(onderwijs). Aandacht voor spelling en uitspraak komt vaak terug. Studenten BaSO Nederlands komen daarentegen wel in contact met taalontwikkelen lesgeven, en worden ook ingeleid in de functie van taalbeleidscoördinator. Voor studenten PAV en Bio-esthetiek is de situatie niet helemaal duidelijk aangezien belangrijke documenten ontbreken. Zie Figuur 28 voor een visuele samenvatting.



Figuur 28: Synthese GLO2 (TB = taalbeleid, TV = taalvaardigheid, TD = taaldidactiek).

3.3.3 SLO1

3.3.3.1 Algemene gegevens

Tabel 11: Aantal studenten per vooropleiding in SLO1

Vooropleiding	Aantal cursisten
Met diploma HO	116
Met diploma SO	035
Zonder diploma SO	000

SLO1 bedient 151 SLO-cursisten in totaal. De grootste groep wordt gevormd door cursisten met een diploma HO. Voor deze SLO vulde het opleidingshoofd de online vragenlijst in.

3.3.3.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek

3.3.3.2.1 Taalbeleid

SLO1 beschikt niet over een visietekst taalbeleid. In de mailcorrespondentie gaf het opleidingshoofd als reden daarvoor dat een taalbeleid wellicht minder aan de orde is wegens het uitdrukkelijk hooggeschoolde publiek.

“Door onze ‘sterke’ cursisten (3/4^{de} is hoger opgeleid) is de nood voor henzelf minder prangend. En daardoor hebben we er wellicht minder (te weinig) tijd aan besteed.” (mail van opleidingscoördinator)

Wel ontvingen we een algemeen beleidsplan waarin staat dat taalbeleid (o.a. gericht op schooltaal) vanaf september 2013 opgenomen zal worden in één of meer modules, als opleidingsonderdeel van de SLO. Ook wil men vakdidactiek een meer uitgesproken plaats binnen de opleiding geven. Dat blijkt uit onderstaande excerpten uit het algemene beleidsplan:

“De thema’s taalbeleid (o.a. schooltaal), diversiteit, klasmanagement en competentiegericht onderwijs krijgen een structurele plaats in een of meerdere modules.” (Algemeen beleidsplan)

“Er worden initiatieven genomen in functie van een vakdidactische inhaalbeweging in de opleiding. De cursisten worden gestimuleerd hier nascholingen over te volgen.” (Algemeen beleidsplan)

Er wordt voor geen van beide aandachtspunten verwezen naar bronteksten of inspirerende literatuur.

Verder zullen er volgens het opleidingshoofd projecten en/of acties met betrekking tot taalbeleid worden opgezet:

“Elk semester wordt er een sessie georganiseerd rond een actueel thema waarop alle cursisten worden uitgenodigd.” (Algemeen beleidsplan)

Wat deze actuele thema's inhouden, welke thema's op korte termijn geselecteerd worden, en/of hoe en voor wie ze aan bod komen, wordt niet verder uitgewerkt. Er wordt momenteel ook geen professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders over taalontwikkelen lesgeven georganiseerd.

3.3.3.2.2 Eigen taalvaardigheid studenten

SLO1 organiseert geen **taalintake**, geen **taalremediëring** en heeft de **(preventieve) ondersteuning van taalvaardigheid** van SLO-cursisten niet structureel in de lerarenopleiding verankerd. De module Communicatie en Overleg gaat – aldus de website van dit CVO - in op gesprekken voeren, feedback geven en algemene communicatieprocessen. Taal(vaardigheid) wordt in die beschrijving niet genoemd.

Volgens het opleidingshoofd geeft een aantal lerarenopleiders wel zelf sporadisch **taalontwikkelen les**. De acties of projecten met betrekking tot taalbeleid worden genoemd als bron voor de aandacht voor taalontwikkelen lesgeven. De mate waarin en de wijze waarop lerarenopleiders taalontwikkelen lesgeven, wordt echter niet in het algemene beleidsplan uitgewerkt.

Tot slot geeft het opleidingshoofd aan dat taalcompetenties niet in de praktijkcomponent **geëvalueerd** worden.

3.3.3.2.3 Taaldidactiek

In de online bevraging geeft het opleidingshoofd aan dat studenten sporadisch opgeleid worden om **taalontwikkelen les te geven**.

“We organiseerden voor de cursisten een extra sessie rond taalondersteuning, gegeven door Het Huis van het Nederlands.” (mail van opleidingshoofd)

Verder geeft het opleidingshoofd aan dat er niet **beoordeeld** wordt in hoeverre studenten zelf taalontwikkelen impuls in hun praktijk verwerken.

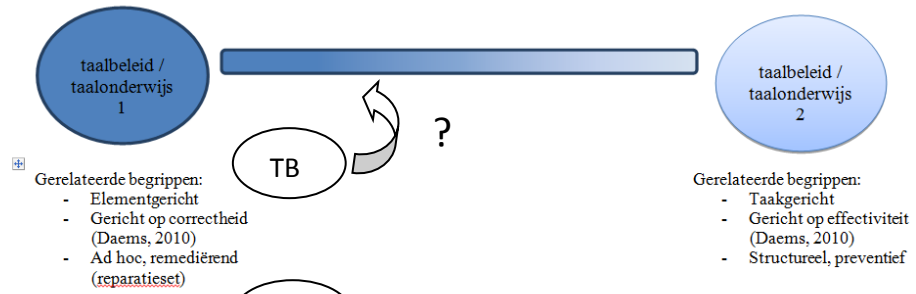
Aandacht voor de voorbereiding van toekomstige leraren om **taalzwakkere** leerlingen te ondersteunen komt eveneens veeleer sporadisch aan bod (online bevraging). De module Begeleiding gaat, volgens de beschrijving van de website van dit CVO, in op leer- en ontwikkelingsproblemen en anderstalige leerlingen, maar in welke mate en op welke wijze deze thema's aan bod komen, wordt niet aangegeven. We hebben geen documenten ontvangen waarin die thema's verder uitgewerkt worden.

SLO-cursisten met een diploma Nederlandse taal- en letterkunde worden niet uitdrukkelijk voorbereid worden om tijdens hun latere beroepsuitoefening een rol als **taalbeleidscoördinator** op te nemen.

3.3.3.3 Synthese

Bij SLO1 is er niet sprake van een actief taalbeleid, wel van een taalbeleid in wording of eerste stappen in de richting van een taalbeleid. De precieze uitwerking van het taalbeleid is momenteel onduidelijk. Behalve enkele lerarenopleiders die zelf sporadisch taalontwikkelen lesgeven, is er geen aandacht voor de taalvaardigheid van SLO-cursisten. Behalve sporadische voorbereiding van SLO-cursisten om zelf taalontwikkelen les te geven, is er evenmin aandacht voor taaldidactiek. Deze samenvatting voor SLO1 wordt in Figuur 29 visueel weergegeven.

WAT? (EN WAAROM?)
Cf. discours (visietekst)



HOE?

Cf. praktijk (projecten, opleidingsonderdelen)

- Voor een klein groepje studenten, door een klein groepje docenten
- Inhoud: werken aan spelling, woordenschat, zinsbouw, stijl



- Voor alle studenten, door alle docenten
- Inhoud: werken aan functionele taalvaardigheid

Figuur 29: Synthese documentenanalyse SLO1 (TB = taalbeleid, TV = taalvaardigheid, TD = taaldidactiek).

3.3.4 SLO2

3.3.4.1 Algemene gegevens

Tabel 12: Aantal studenten per vooropleiding in SLO2

Vooropleiding	Aantal cursisten
Met diploma HO	144
Met diploma SO	089
Zonder diploma SO	015

SLO2 bedient 248 SLO-cursisten in totaal, waarvan de meerderheid een diploma HO bezit. In deze opleiding heeft zich echter ook een kleine groep cursisten zonder diploma SO ingeschreven. Voor deze lerarenopleiding vulde de taalbeleidscoördinator de online vragenlijst in.

3.3.4.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek

3.3.4.2.1 Taalbeleid

SLO2 beschikt niet over een visietekst rond taalbeleid. De taalbeleidscoördinator geeft aan dat er wel een aantal projecten of acties met betrekking tot taalbeleid georganiseerd zijn/worden. Die projecten worden in twee werkdocumenten beschreven. Daaruit blijkt dat men voorzichtig enkele stappen naar een taalbeleid zet, en daarbij vooral aandacht schenkt aan correctheid, en weinig of niet aan effectiviteit. Dat blijkt uit onderstaande excerpten waarin de lerarenopleiders van dit CVO zowel over leerkrachten in het secundair onderwijs als over cursisten aan de lerarenopleiding een uitspraak doen:

Lerarenopleiders over leraren in het secundair onderwijs:

“Leerkrachten vinden veelal ook zelf dat het onverantwoord is dat zijzelf zwaar zouden zondigen tegen de spellingregels van het Nederlands.” (werkdocument Taalbeleid in de specifieke lerarenopleiding)

Lerarenopleiders over cursisten:

“met de kennis van het Nederlands [...] bijzonder droevig gesteld”, “zware taalfouten”, “gebrek aan inzicht in de (nieuwe) wetmatigheden van de Nederlandse taal” (werkdocument Taalbeleid in de specifieke lerarenopleiding)

“Vanaf september 2009 wordt elk ingeschreven eerstejaarsstudent voortaan onderworpen aan een taalttest. Behaalt hij hierop niet het beoogde resultaat, dient hij een aanvullende taal cursus te volgen. Deze maatregel dient zeker en vast niet als een afstraffing te worden opgevat, integendeel! Zo’n taal cursus zal menig student laten kennis maken met de schoonheid en de kracht van het Nederlands en hem ondersteunen in de taak die hem als leerkracht te wachten staat.” (werkdocument Taalbeleid in de specifieke lerarenopleiding)

Er wordt geen professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders over taalontwikkelen lesgeven georganiseerd.

3.3.4.2.2 Eigen taalvaardigheid studenten

SLO2 organiseert een **taaltoets** voor alle cursisten bij het begin van de opleiding. SLO-cursisten zonder diploma secundair onderwijs volgen vóór de officiële start van hun lerarenopleiding **remediëring** in de vorm van een voorbereidend programma (Opstap Taalvaardigheid en Opstap Algemene Vorming). Zij leggen daarna de taaltoets af. Als cursisten niet voor de taaltoets slagen, dan wordt er remediëring aangeraden in de vorm van bijvoorbeeld een online spellingscursus. Daarna maken de cursisten de taaltoets opnieuw. De taaltoets, die we per e-mail ontvingen, meet de volgende twee aspecten: (1) spelling, onderverdeeld in: werkwoorden, (mede)klinkers, tweeklanken, afleidingen/samenstellingen, hoofdletters, verbuigingen, voorzetsels/voegwoorden, en (2) verbaal inzicht (begrijpend lezen).

Het **(preventief) ondersteunen van de eigen taalvaardigheid** van SLO-cursisten zit structureel verankerd in deze lerarenopleiding. De module Communicatie en Overleg (80 lestijden) gaat - aldus de website van dit CVO - in op lezen, schrijven, luisteren, spreken en spelling. In een mail licht de taalbeleidscoördinator de gang van zaken toe:

“Voor het overige wordt in de SLO speciale aandacht besteed aan taalvaardigheid in het opleidingsonderdeel COO (Communicatie en overleg). De studenten dienen binnen dit vak o.m. zelf de Nederlandse Spelling bij te werken (er wordt een online cursus voorzien), waarna ze een taaltoets dienen af te leggen. De resultaten die ze hierop behalen worden vergeleken met de resultaten welke ze behaalden op hun instaptoets, waarna eventueel verdere remediëring wordt aanbevolen. [...]

Een toffe weet misschien: de (niet-gediplomeerde) studenten die het voorbereidend jaar moesten volgen (vakken OTV, OAV¹⁰), scoorden op de ingangstoets voor taal het beste. Beter zelfs dan studenten die een opleiding hoger onderwijs hebben gevolgd. Dit onderstreept duidelijk het belang van de verstrekte taalcursus OTV en (in het verlengde hiervan) het nut ervan voor elk student, ongeacht de vooropleiding.” (mail van de taalbeleidscoördinator)

Uit bovenstaande mail van de taalbeleidscoördinator blijkt een groot geloof in de taalcursus waarin spellingsregels opgefrist worden. Uit dit geloof en uit zijn/haar bereidwilligheid om de gang van zaken in het CVO toe te lichten, leiden we af dat er gewerkt wordt vanuit goede bedoelingen, vanuit een wil om cursisten tot goede leraren op te leiden. We leiden er echter eveneens uit af dat de manier waarop er gewerkt wordt niet noodzakelijk overeenkomt met recente wetenschappelijke inzichten omtrent taal in/en onderwijs.

De taalbeleidscoördinator geeft verder aan dat vele lerarenopleiders systematisch **taalontwikkend lesgeven**. Dat gebeurt vanuit het persoonlijke initiatief van één of meer docenten. De mate waarin en de wijze waarop lerarenopleiders taalontwikkend lesgeven, wordt in de werkdocumenten omtrent taalbeleid of in andere documenten niet verder uitgewerkt.

Tot slot geeft het opleidingshoofd aan dat taalcompetenties niet in de praktijkcomponent **geëvalueerd** worden.

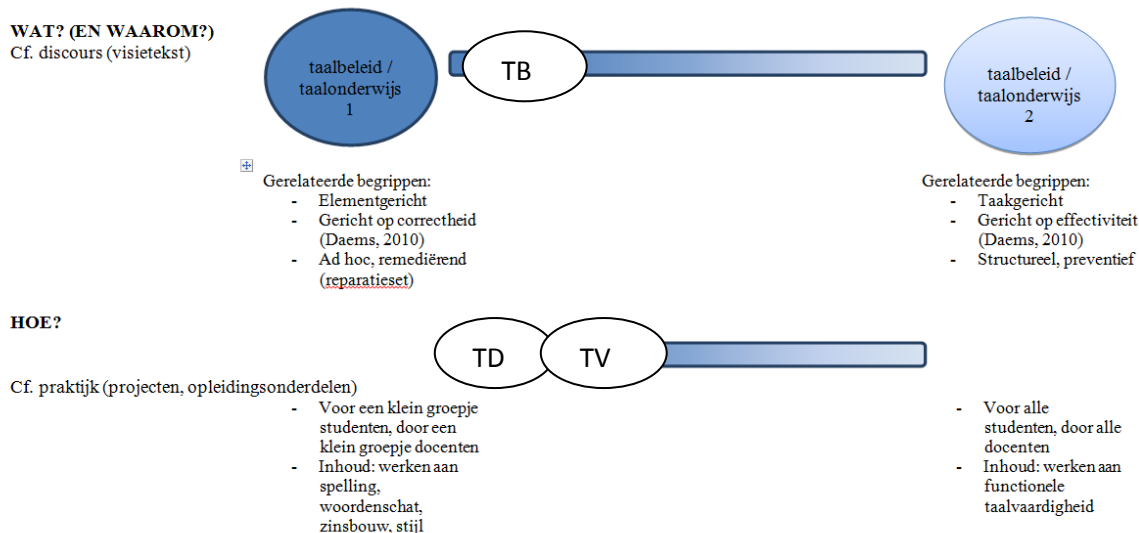
¹⁰ OTV staat voor Opstap Taalvaardigheid; OAV staat voor Opstap Algemene Vorming.

3.3.4.2.3 Taaldidactiek

In de online bevraging geeft het opleidingshoofd aan dat SLO-cursisten niet opgeleid worden om **taalontwikkelen les te geven**, en dat er in de praktijkcomponent niet **nagegaan** wordt in hoeverre cursisten zelf taalontwikkende impulsen in hun praktijk verwerken. Er is evenmin aandacht voor de voorbereiding van toekomstige leraren om **taalwakkere** leerlingen te ondersteunen. SLO-cursisten met een diploma Nederlandse taal- en letterkunde als achtergrond worden niet voorbereid om tijdens hun latere beroepsuitoefening een rol als **taalbeleidscoördinator** op te nemen.

3.3.4.1 Synthese

Bij SLO2 is er – overeenkomstig SLO1 – amper sprake van een actief taalbeleid, wel van een taalbeleid in wording of eerste stappen naar een taalbeleid. Die eerste stappen lijken veeleer gericht op een smalle uitwerking van taalbeleid: (1) er is een taaltoets die spellingkennis meet, (2) er is remediëring die tot doel heeft die spellingkennis bij te brengen. Hoewel gerapporteerd wordt dat vele lerarenopleiders zelf systematisch taalontwikkelen lesgeven, is taalontwikkelen lesgeven geen aandachtspunt voor SLO-cursisten zelf. Zie Figuur 30 voor een visuele samenvatting.



Figuur 30: Synthese documentenanalyse SLO2 (TB = taalbeleid, TV = taalvaardigheid, TD = taaldidactiek).

3.3.5 SLO4

3.3.5.1 Algemene gegevens

Tabel 13: Aantal studenten per vooropleiding in SLO4

Vooropleiding	Aantal cursisten
Met diploma HO	120
Met diploma SO	120
Zonder diploma SO	040

SLO4 bedient 280 SLO-cursisten in totaal, waarvan zowel cursisten met als zonder diploma SO/HO (cijfers gebaseerd op studentaantallen in het schooljaar 2012-2013, koppen): zie Tabel 12. Studenten zonder diploma SO zijn echter in de minderheid.

Voor deze SLO vulden de opleidings- en taalbeleidscoördinator samen de online vragenlijst in.

3.3.5.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek

3.3.5.2.1 Taalbeleid

SLO4 beschikt over een visietekst rond taalbeleid. Zoals geformuleerd in deze tekst lijkt de visie op 'taal in/en onderwijs' veeleer bij pool 2 aan te sluiten. De uitwerking in acties voor cursisten sluit echter veeleer aan bij pool 1, of wordt niet verder uitgewerkt. Behalve *Dertien doelen in een dozijn* worden er geen bronnen aangehaald die een richting bevestigen. Onderstaande excerpten illustreren dit.

- Over de visie op taal in/en onderwijs:

“Onze basisvisie is dat we onze cursisten hun taalcompetenties willen laten ontwikkelen door ze taal te doen gebruiken. Daarom willen we zoveel mogelijk situaties creëren waarin lezen, luisteren, spreken en schrijven onontbeerlijk zijn voor het bereiken van een doel.”
(Visietekst Taalbeleid)

- Over de uitwerking van die visie:

volgens pool 1: *“spelling, stappenplan werkwoorden, grammatica, ...”* (visietekst taalbeleid);

zonder verdere uitwerking: *“workshops geven rond taal”* (visietekst taalbeleid).

De respondenten geven ook aan dat er een aantal projecten of acties met betrekking tot taalbeleid georganiseerd wordt. Ze worden op een smalle manier uitgewerkt (“de spellingsregels op een rij, grammatica, ...”) of de uitwerking wordt onvoldoende verhelderd (voor een buitenstaander), bijvoorbeeld:

“In het leerlingen(cursisten)volgsysteem is er een onderdeel voorzien om taalproblemen te melden.” (visietekst taalbeleid)

Meer informatie over dat volgsysteem of de precieze aard van die taalproblemen hebben we niet ter beschikking.

De respondenten geven verder aan dat aandacht voor taalontwikkelen lesgeven in het professionaliseringsaanbod van docenten is opgenomen, zij het als onderdeel van een groter geheel rond taal of didactiek. Hiervan werd geen beschrijving meegestuurd.

3.3.5.2.2 Taalvaardigheid

SLO4 organiseert een **taaltoets** voor alle cursisten bij de aanvang van de SLO. Deze taaltoets heeft als doelstelling “het talige kapitaal van cursisten te kunnen analyseren en de doelstellingen van de lerarenopleiding te kunnen behalen”. De taaltoets, waarvan we uitsluitend een korte beschrijving ontvingen, bestaat uit de volgende onderdelen: (1) een taalniveautoets, (2) een Lemo-test (leerstijl- en motivatietest), (3) een gesprek met de cursist en (4) een reflectie op de resultaten van de toets door de cursist zelf. Men geeft aan dat er naast deze screening een tool gebruikt wordt om de cursisten gedurende hun opleiding te blijven volgen. Om welke tool het precies gaat en wat deze tool in kaart brengt, is onduidelijk.

Als cursisten niet voor de taaltoets slagen, worden zij uitgenodigd voor een persoonlijk gesprek. Deze cursisten “met taalproblemen” kunnen verschillende vormen van **remediëring** volgen. Het aanbod wordt op een smalle manier uitgewerkt (spelling) of wordt in de bezorgde documenten niet verder uitgewerkt (“extra ingerichte sessies rond taal”, “beroep doen op de taalcoördinator”). Tien van de SLO-cursisten volgt vóór de start van de SLO remediëring in de vorm van een voorbereidend programma (Opstap Taalvaardigheid). Daarnaast organiseert dit CVO ook ander aanbod om SLO-cursisten te helpen bij het verhogen van hun taalvaardigheid: ze krijgen toegang tot het vak *10 voor taal* op Smartschool.

Naast remediëring is het **(preventief) ondersteunen van de taalvaardigheid** van SLO-cursisten structureel in de lerarenopleiding verankerd. De module Communicatie en Overleg (6 studiepunten) behandelt – aldus de website van dit CVO - communicatiemodellen en gesprekstechnieken. Het document maakt echter onvoldoende duidelijk op welke wijze men die topics behandelt en in welke mate ze bijdragen tot het vergroten van de taalvaardigheid van de studenten. Onderstaand excerpt geeft het doel van de module Communicatie en Overleg weer:

Kerdoel

De cursist beheerst de basiscommunicatieve vaardigheden en mogelijke gespreksvormen die hem in staat stellen om op een opbouwende manier in communicatie te treden met alle rechtstreeks en onrechtstreeks aan het klas- en schoolgebeuren verbonden betrokkenen. Op deze manier kan een klimaat gecreëerd worden waarin iedereen zich gerespecteerd voelt en weet.

De respondenten geven verder aan dat een aantal lerarenopleiders systematisch **taalontwikkelen lesgeeft**. Dat gebeurt vanuit het taalbeleid vanuit het CVO. De mate waarin en de wijze waarop lerarenopleiders taalontwikkelen lesgeven, wordt echter niet in de documenten omtrent taalbeleid of in andere documenten uitgewerkt. Tot slot geven de respondenten aan dat taalcompetenties niet in de praktijkcomponent **geëvalueerd** worden.

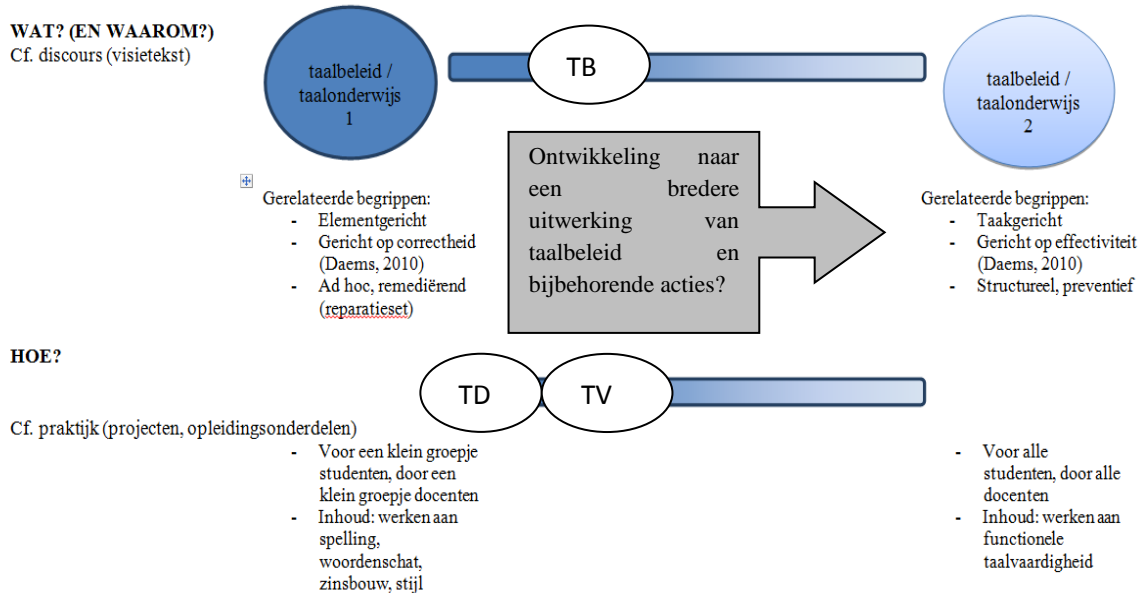
3.3.5.2.3 Taaldidactiek

In de online bevraging geven de respondenten aan dat SLO-cursisten veeleer sporadisch opgeleid worden om **taalontwikkelen les te geven**. In de praktijkcomponent wordt er niet **nagegaan** in hoeverre cursisten taalontwikkende impulsen in hun praktijk verwerken. Er is evenmin aandacht voor de voorbereiding van toekomstige leraren om **taalzwakkere** leerlingen te ondersteunen. SLO-cursisten met een diploma Nederlandse taal- en letterkunde als achtergrond worden niet structureel voorbereid om tijdens hun latere beroepsuitoefening een rol als **taalbeleidscoördinator** op te nemen. In de Visietekst Taalbeleid staat echter wel het volgende:

“[...] we willen ervoor zorgen dat onze toekomstige leerkrachten in staat zijn om aan een taalbeleid op hun toekomstige werkplaats mee vorm te geven”. (Visietekst Taalbeleid)

3.3.5.3 Synthese

Bij SLO4 is er sprake van een taalbeleid waarvan de visie aansluit bij een brede benadering van taal in/en onderwijs, maar waarvan de concrete uitwerking in projecten, acties en modules voorlopig een veeleer smalle benadering laat zien. Bij remediëring ligt de nadruk vooralsnog op taalcorrectheid (spelling). Taalontwikkelen lesgeven is nog niet tot op alle niveaus (lerarenopleiders zelf, module aan SLO-cursisten, praktijk door SLO-cursisten) doorgedrongen. Tegelijkertijd laat de visietekst over taalbeleid de wens vermoeden om op deze vlakken stappen te zetten naar een bredere benadering, waarbij SLO-cursisten ook opgeleid worden om zelf een taalbeleid op te zetten. Zie Figuur 31 voor een visuele weergave van de synthese.



Figuur 31: Synthese documentenanalyse SLO4.

3.3.6 Synthese van de bevindingen naar aanleiding van de documentenanalyse (in combinatie met gegevens uit de online bevraging) van vijf lerarenopleidingen

Meer dan de online bevraging geeft de documentenanalyse een inkijk in de wijze waarop lerarenopleidingen het drieluik taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek aanpakken. Visieteksten – als die er zijn – geven aan wat men nastreeft. Uit de bronnen waarnaar verwezen wordt, de begrippen die gehanteerd worden en de doelstellingen die men nastreeft, blijkt dat het discours regelmatig in de richting van pool 2 gaat. Vandaar ook dat taalbeleid (TB) in de synthesefiguren veeleer rechts op de (bovenste) balk geplaatst wordt. Opvallend is dat het werken aan de eigen taalvaardigheid van studenten (TV) en taaldidactiek (TD) doorgaans eerder links dan rechts staan. De concrete uitwerking van dat taalbeleid, bijvoorbeeld in de wijze waarop de taalvaardigheid van studenten ondersteund wordt, of in de ontwikkeling van professionele taalvaardigheden/taaldidactische vaardigheden/taalontwikkend vakonderwijs, zoals terug te vinden in stagebeoordelingsformulieren, ECTS-fiches en instaptoetsen, wijst immers in de richting van een voornamelijk remediërende, elementgerichte, op correctheid georiënteerde aanpak. Zoals uit bovenstaande paragrafen blijkt, worden via deze verfijndere documentenanalyses ook verschillen tussen opleidingen duidelijk. Ten slotte hebben de analyses ons ook geleerd dat we nog niet doorgedrongen zijn tot de kern van de opleiding. Vaak moesten we een volledig antwoord op een aantal vragen schuldig blijven wegens een gebrek aan informatie in de documenten. Daarom verdiepen we onze exploratie in het volgende hoofdstuk via de analyse van gesprekken met medewerkers van drie lerarenopleidingen.

3.4 Resultaten van drie lerarenopleidingen aan de hand van documentenanalyse én interviews

3.4.1 GLO3

3.4.1.1 Algemene gegevens

Tabel 14: Aantal studenten per opleiding in GLO3

Opleiding	Aantal studenten (OJ1, OJ2, OJ3)
BaSO Nederlands	73
BaSO PAV	88
BaSO Mechanica	26
BaSO Elektriciteit	30

GLO3 biedt naast BaSO Nederlands en BaSO Project Algemene Vakken (PAV) ook BaSO Mechanica en BaSO Elektriciteit aan. Aan deze hogeschool volgen 73 studenten de opleiding tot leraar Nederlands, 88 studenten volgen de opleiding tot leraar PAV, 26 studenten volgen de opleiding tot leraar Mechanica en 30 tot leraar Elektriciteit. In Tabel 14 staan de getallen, gebaseerd op studentaantallen jaar 1, 2 en 3 (koppen). Voor deze GLO vulde de taal(beleids)coördinator de online vragenlijst in.

3.4.1.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek in de documenten

3.4.1.2.1 Taalbeleid

GLO3 beschikt over een visietekst rond taalbeleid. Uit de tekst blijkt dat het beleid gericht is op een functioneel doel: “uiteindelijk moeten onze studenten hun evoluerende talige competentie kunnen inzetten in elke authentieke academische of professionele context” (Visietekst Taalbeleid). Het streven is: “iedereen sterk in taalwerk” (Visietekst Taalbeleid). De aanleiding voor het opzetten van het taalbeleid is de volgende:

“We stellen vast dat steeds meer instromende studenten onvoldoende taalvaardig zijn. Velen bereiken niet het taalvaardigheidsniveau dat door de eindtermen van het secundair onderwijs voorgeschreven is. Daarom is het nodig om remediërend te werken aan de basale taalvaardigheid. Daarnaast hebben studenten moeite met het zogenaamde academische Nederlands. Dat is ‘die variant van het Nederlands die studenten en docenten... in staat stelt om optimaal te functioneren binnen een hogeronderwijscontext.”
(Visietekst Taalbeleid)

Hoewel men zich in de visietekst op bronnen baseert die veeleer een brede visie op ‘taal in/en onderwijs’ impliceren (o.a. *Dertien doelen in een dozijn*), is de uitwerking van de rubrieken eerder smal dan breed, want gericht op “correct” en, later in de opleiding, “gepast communiceren” (Visietekst Taalbeleid). Wel streeft men naar een opbouw van basale taalvaardigheden naar academische tot professionele vaardigheden (Daems, 2010).

Voor het aspect ‘professionalisering’ lezen we dat er sessies georganiseerd worden met betrekking tot taalbeleidsthema’s. In deze sessies worden docenten bijgeschoold op het vlak van standaardtaal en spelling. In de online bevraging geeft de respondent aan dat taalontwikkelen vakonderwijs een uitdrukkelijk aandachtspunt is voor het professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders aan deze hogeschool. Uit de beschrijving van dit professionaliseringsaanbod (opgenomen in de Visietekst Taalbeleid) blijkt het volgende uitgangspunt: “iedere lector is een taallector”. Daartoe zijn initiatieven genomen als “Taalprikkeldagen” (gericht op spelling, standaardtaal, taal en studeren, taaltoetsen), toelichtingen op het communicatieforum en taaltips op plaatsen in de directe omgeving van de betreffende hogeschool. Hoewel de taalbeleidstekst aangeeft dat men een brede visie nastreeft, lijken de ondernomen acties veeleer smal georiënteerd, namelijk gericht op een correct gebruik van de Nederlandse standaardtaal.

3.4.1.2.2 Taalvaardigheid

GLO3 neemt bij alle eerstejaarsstudenten een **screening** af die kennis van spelling, interpunctie en standaardtaal van starters in kaart brengt. Het doel van deze screening is om de startende studenten een beeld te geven van hun taalcompetenties.

De **(preventieve) ondersteuning van taalvaardigheid** van studenten vormt een structureel opleidingsonderdeel, namelijk in het gemeenschappelijke opleidingsonderdeel Basisvaardigheden Taal in het eerste jaar van de opleiding (3 studiepunten). Uit de ECTS-fiches kan worden afgeleid dat dit opleidingsonderdeel op de eindtermen secundair onderwijs doelt. Men gaat voornamelijk in op de getoetste vaardigheden bij de screening en, daarnaast, op uitspraak, wat grotendeels een oriëntatie op correctheid (pool 1) impliceert. Indien nodig kunnen studenten remediëring via taalmonitoraten en een sessie bij een “taaldokter” volgen. Via een mondelinge proef aan het eind

van het schooljaar moeten alle studenten aantonen dat zij de competenties verworven hebben, waarbij vermoedelijk verwezen wordt naar de invulling van het eerste opleidingsjaar (zie hierboven). In het tweede opleidingsjaar staat het opleidingsonderdeel Algemene Vaardigheden geprogrammeerd (5 studiepunten) waarvan taal (naast EHBO) een onderdeel is. Centraal staan de basisvaardigheden aangeboden in het eerste opleidingsjaar, maar ditmaal in authentieke en complexe (academische en professionele) contexten. De basisvaardigheden taal worden geoefend en beoordeeld in het kader van een professionele context.

Voor de studenten PAV wordt in het eerste opleidingsjaar het vak Vakstudie Nederlands (3 studiepunten) en in het tweede jaar Nederlands, Politiek en Actua (3 studiepunten, waarvan 1 studiepunt voor Nederlands) aangeboden. In beide vakken staan spelling, interpunctie en Standaardnederlands centraal. In het tweede opleidingsjaar komt er ook taalverrijking bij: “volwassen woordjes, spreekwoorden en woordafleidingsstrategieën”.

Bij de studenten Nederlands wordt uitgebreid gewerkt aan eigen taalvaardigheid. De invulling is grotendeels vaardigheidsgericht (bijvoorbeeld efficiënt omgaan met zakelijke teksten). Daarnaast wordt het werken aan de eigen taalvaardigheid gekoppeld aan het werken aan taalvaardigheidsdidactiek. Studenten beoordelen bijvoorbeeld leesvaardigheidslessen voor het secundair onderwijs vanuit het talige én vakdidactische kader dat zij aangeboden krijgen.

Of studenten Mechanica en Elektriciteit, naast de gemeenschappelijke opleidingsonderdelen met betrekking tot taal, nog op een andere wijze aan taalvaardigheid werken, is niet duidelijk. De ECTS-fiches van specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Mechanica en Elektriciteit werden niet aangeleverd.

Tijdens de stages worden alle studenten, ongeacht hun richting, **beoordeeld** op hun taalvaardigheid in de volgende betekenis: “communiqueert correct en gepast”. Dit criterium gaat in eerste instantie uit van een visie op taal waarin de correctheid van de gehanteerde taal centraal staat. Wat het tweede begrip, “*gepast*”, precies betekent, is niet duidelijk: gaat het om het kiezen van het juiste register in een bepaalde situatie? In ieder geval is “gepast” geen synoniem van “communicatief effectief”, al sluit het ene het andere niet noodzakelijk uit.

Volgens de taal(beleids)coördinator geeft een aantal lerarenopleiders zelf sporadisch op een **taalgerichte manier les**. Dat gebeurt vanuit het persoonlijk initiatief van een aantal lectoren. De documenten geven aan dat er een sterke wens is tot integratie van het gedachtegoed rond taalontwikkelen vakonderwijs in het hele lerarenkorps, maar dat die integratie nog niet tot stand is gekomen. Een van de bijkomende doelen van taalontwikkelen vakonderwijs op het niveau van de docenten is de realisering van “*walk the talk*”. De mate waarin lerarenopleiders op dit ogenblik al taalontwikkelen lesgeven (sporadisch dan wel structureel), kan jammer genoeg niet uit de schriftelijke documenten afgeleid worden.

3.4.1.2.3 Taal didactiek

In de documenten wordt de wens geuit dat elke student zich “bewust moet zijn van zijn rol als taalleraar” (Visietekst Taalbeleid). Er wordt ook gesuggereerd dat alle studenten principes van taalontwikkelen onderwijs in hun les moeten verwerken. In de online bevraging geeft de taal(beleids)coördinator echter aan dat er sporadisch aandacht is voor het voorbereiden van de studenten om zelf **taalontwikkelen les te geven**, met name in welbepaalde opties/richtingen. Uit de

documenten blijkt dat enkel de studenten Nederlands kennismaken met taalontwikkeld onderwijs, namelijk geïntegreerd in een module waarin allerlei aandachtspunten rond ‘taal in/en onderwijs’ samenkomen (taal en ict; taal in de b-stroom; Begeleid Zelfstandig leren in het vak Nederlands, ...). Behalve het hoofdstuk “Uitdieping Nederlands in de b-stroom” is er, volgens de documenten, geen aandacht voor taalonderwijs aan **taalzwakke** leerlingen. Dat wordt door de taal(beleids)coördinator (online bevraging) bevestigd.

In de online bevraging geeft de taal(beleids)coördinator aan dat er **beoordeeld** wordt in hoeverre studenten zelf taalontwikkeld impuls in hun stagepraktijk verwerken. Uit de documenten blijkt inderdaad dat studenten beoordeeld worden op de mate waarin ze “aandacht hebben voor de taalvaardigheid van de leerlingen”. Aanvankelijk, in het tweede opleidingsjaar, is dat enkel in de vorm “heeft aandacht voor”; in het derde opleidingsjaar is dat met de verwachting “stimuleert de taalvaardigheid”. De stage-evaluatiedocumenten laten echter een beperkte visie op taalvaardigheid en taalontwikkeld lesgeven vermoeden. Taalvaardigheid en taaldidactiek van studenten worden begrepen in termen van taalcorrectheid respectievelijk taalstimulering, namelijk: de student (1) communiceert mondeling en schriftelijk correct en gepast, en (2) stimuleert de taalontwikkeling van de leerlingen. Wat *gepast communiceren* en *taalontwikkeling stimuleren* precies betekenen, kan niet uit de documenten afgeleid worden. Het gaat met andere woorden om twee gedragsindicatoren die veel ruimte laten voor interpretatie.

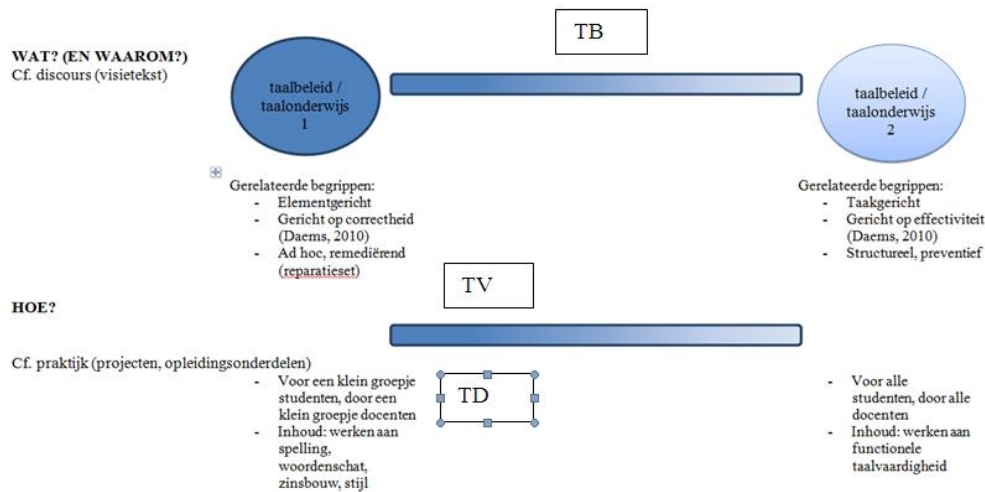
De taal(beleids)coördinator geeft aan niet op de hoogte te zijn of studenten BaSO Nederlands opgeleid worden om later een rol als **taal(beleids)coördinator** op te nemen. Van de studenten BaSO PAV zegt hij/zij dat dat niet het geval is. In de documenten zijn geen initiatieven met betrekking tot dit thema opgenomen.

3.4.1.2.4 Synthese van de documentenanalyse

Samenvattend kunnen we stellen dat taalbeleid (TB) van GLO3 zich tussen pool 1 en pool 2 bevindt: het is bedoeld om de taalvaardigheid van studenten te verbeteren met het oog op hun toekomstige professioneel functioneren, maar in de uitwerking van bijvoorbeeld remediëring (op het niveau van de student) en professionalisering (op het niveau van de lerarenopleider) staat voornamelijk een correct gebruik van het Standaardnederlands centraal.

De uitwerking van taalvaardigheid (TV) voor studenten zien we eveneens veeleer aan de kant van pool 1 staan. De documentenanalyse maakt duidelijk dat de structurele aandacht voor de taalvaardigheid van studenten vooral uitgaat van een smalle visie op taal (correctheid staat centraal). Concrete verwoordingen als “communiceert correct en gepast” wijzen in die richting, al laat “gepast” ruimte voor interpretatie in de richting van pool 2.

De uitwerking van taaldidactiek (TD) sluit aan bij pool 1: er is weinig aandacht voor een functionele invulling van taal in/en onderwijs; studenten worden niet opgeleid om in de eigen beroepsuitoefening taalontwikkeld impuls te integreren, en – in het geval van studenten Nederlands en PAV – om zelf een rol als taal(beleids)coördinator op te nemen. De samenvatting voor GLO3 wordt in Figuur 32 visueel weergegeven.



Figuur 32: Synthese documentenanalyse GLO3.

3.4.1.3 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek in de interviews

Op vrijdag 7 december 2012 spraken we met twee docenten Nederlands-PAV, de docenten Mechanica en Elektriciteit en een lector Pedagogische Wetenschappen, zelf ook regent Mechanica-Elektriciteit. De gesprekken vonden plaats in twee delen. Eerst spraken we met de docenten Nederlands-PAV (1 uur), vervolgens met de docenten Mechanica-Elektriciteit en de pedagoog (1 uur). Zoals eerder gezegd volgt het interview de structuur van de online bevraging en van de documentenanalyse.

3.4.1.3.1 Taalbeleid

De gesprekken met de docenten van deze hogeschool leveren een beeld op van een taalbeleid dat sterk aansluit bij het beeld dat in de documenten naar voren komt: de opleiding streeft naar de realisatie van een onderbouwd taalbeleid aanleunend bij pool 2, maar tussen wat er in de documenten vooropgesteld wordt, en wat op de vloer nagestreefd lijkt te (kunnen) worden, gaapt een kloof. Dat blijkt onder andere uit het feit dat er door de individuele lectoren in de gesprekken zelden vanuit een brede visie over taal(vaardigheids)(verwerving) gesproken wordt.

Verder maken de gesprekken duidelijk dat het streefdoel van de visietekst, namelijk: “elke docent is een taaldocent”, klopt met wat uit de interviews blijkt. Elke docent die wij gesproken hebben, doet binnen zijn vak en/of stagebegeleiding iets met taal. De docenten doen dat echter eerder “eigengereid” dan binnen een gemeenschappelijke visie, zoals uit onderstaande uitspraak blijkt:

“En je zit hier in een opleiding met een sterke eilandstructuur hé. Dat zal in andere opleidingen ook wel zo zijn, dat elk vak een eiland is.” (docent Nederlands)

Die sterk individuele benadering komt ook tot uiting in de uitwerking van de volgende rubrieken: op de onderscheiden vragen komen er telkens evenveel antwoorden als er geïnterviewden zijn. Elke docent vertelt zijn eigen taalverhaal.

In het verlengde van het principe “elke docent is een taaldocent” ligt ook het streven van GLO3 naar een stevige taalbasis voor elke toekomstige leerkracht, wat zijn/haar vak of belangstellingsgebied ook is:

*“We hebben tot nu toe altijd heel duidelijk de kaart getrokken van het gestandaardiseerde taalonderwijs voor iedereen. Dus het vak ‘basisvaardigheden taal’ is voor iedereen hetzelfde. (...) Want we weten: iedere leerkracht is een taalleerkracht, iedere leerkracht heeft deze basis. Dan kunnen we garanderen dat die die basis heeft meegekregen.”
(docent Nederlands)*

Het curriculum ‘taal(vaardigheid)’ zoals geschetst in de visietekst, is alom bekend bij de docenten die wij spraken. Iedereen weet dat in opleidingsjaar 1 “basale taalcompetenties”, in opleidingsjaar 2 “algemene taalvaardigheid”, toegespitst op academisch functioneren, en in opleidingsjaar 3 “professionele taalcompetenties” centraal staan.

*“De visie voor ons is dat we beginnen in het eerste jaar met basale taalcompetenties. Omdat we ervan uitgaan dat je eerst en vooral correct taal moet kunnen schrijven en spreken vooraleer we naar totaalvaardigheid gaan waarin ze teksten moeten kunnen schrijven om eventueel taaldidacticus te zijn, later in het derde jaar eigenlijk pas.”
(taaldocent)*

Opvallend in de aanpak op dit niveau is het sterk lineaire denken: basale competenties (taalkennis en technische vaardigheden) zijn nodig voor men aan algemene (academische) competenties (taalvaardigheid) kan werken; beide onderdelen vormen op hun beurt noodzakelijke voorwaarden voor het werken aan professionele competenties. Die kijk op taalverwerving/-onderwijs sluit nauw aan bij pool 1: van een kleiner element naar een groter geheel; van geïsoleerd naar geïntegreerd, van gecontroleerd naar communicatief. De mogelijkheden van functionaliteit en communicatieve authenticiteit worden weinig geëxploiteerd. Vooral in het eerste jaar is hier weinig aandacht voor. Men is zich daarvan bewust, zoals uit onderstaand citaat blijkt:

“Wat ze niet leren in het eerste jaar, en dat voelen we heel duidelijk, is het toepassen van taal in een authentieke context. De filosofie is dat ze dat in het tweede jaar doen, in het vak ‘algemene taalvaardigheden’ ” (docent Nederlands)

3.4.1.3.2 Eigen taalvaardigheid studenten

De gesprekken met taaldocenten leveren ons heel wat informatie op over de kijk van de geïnterviewde docenten op de taalkennis/taalvaardigheid van hun studenten en op de wijze van **ondersteuning van hun taalvaardigheidsontwikkeling**.

Uit gesprekken blijkt dat wat er op het basale niveau gebeurt, aansluit bij pool 1. Het gaat om elementgerichte, geïsoleerde kennis met betrekking tot vormelijke aspecten. Onder andere de volgende aspecten worden vermeld: spelling (hoewel niet noodzakelijk tot op het niveau van de uitzonderingen), zinsbouw, woordenschat en uitspraak. Over dat laatste zegt één van de taaldocenten:

“... en je kan articuleren... en dat lijkt mij nog de meest logische taalvaardigheid: je bent verstaanbaar qua articulatie. Ik denk dat dat de belangrijkste taalvaardigheid is.” (docent Nederlands)

De praktijkvakdocent vindt het volgende:

“Dat zij de basisprincipes hebben, zinsbouw, dt, hoofdletters, tot het aller-elementairste toe waar ze fouten op maken. En daar hadden wij eigenlijk graag gehad dat er goed op ingespeeld wordt.” (praktijkvakdocent)

Eén van de docenten Nederlands maakt duidelijk waarom er behoorlijk wat aandacht naar deze elementen gaat:

“een norm is nog altijd een goede sleutel.” (docent Nederlands)

De praktijkvakdocent voegt eraan toe:

“Dus eigenlijk zouden we dan moeten zeggen: misschien is het secundair dan wat achter? Dat zou goed kunnen, ja.” (praktijkvakdocent)

Opvallend in dat verband is dat iedereen de concepten ‘norm’, ‘standaardtaal’, ‘basisregels’, ‘het Nederlands’ en dus ook ‘fouten’ hanteert alsof het om eenduidige begrippen gaat. Zo zegt de pedagoog:

“Wat ik persoonlijk heel belangrijk vind, (...) dat is de standaardtaal!” (pedagoog)

En de praktijkvakdocent:

“Lesvoorbereidingen moeten in orde zijn; zij (= studenten, red.) moeten de taalcorrectie opzetten van office” (praktijkvakdocent)

In die citaten lezen we een visie op taal(vaardigheid) die aansluit bij pool 1: taal is een leerbaar geheel van bouwstenen en bouwregels, en – als je maar wilt/oefent en voldoende reviseert – kun je tegemoet komen aan de geldende afspraken daaromtrent.

In de gesprekken zien we dat de docenten, weliswaar elk op een eigen wijze, die aandacht voor de norm in een ruimer perspectief plaatsen. Eén van beide taaldocenten zegt dat (1) aandacht voor vorm (nauwkeurigheid) meer gaat om communicatieve effectiviteit (kunnen “uitdrukken wat je wilt zeggen”), en dat (2) vorm zonder inhoud weinig betekent. Merk ook op hoe in het laatste stukje van het citaat hieronder het streven naar de norm verbonden wordt met het nut ervan op de arbeidsmarkt.

“Ja, nauwkeurigheid kan je natuurlijk op verschillende manieren interpreteren. Ik geef de studenten ook de boodschap dat die nauwkeurigheid belangrijk is om de juiste nuance te kunnen aanbrenge(n), de juiste instructie te kunnen geven, de juiste uitleg, specifieke uitleg, dingen kunnen verduidelijken... dat je niet woorden gebruikt die niet het correcte uitdrukken van wat je wil zeggen. Het is wel zo ook dat wij pure nauwkeurigheid nastreven op het vlak van spelling, puur vormelijk. Die zaken zijn belangrijk, maar het is niet dat wij daar heel sterk de klemtoon op leggen. We proberen ook de studenten duidelijk te maken: we gaan je niet opleiden om vormelijk heel mooi in orde te zijn terwijl dat dan eigenlijk een mooie lege doos is (...)De studenten beseffen ook wel dat als zij correct schrijven, en correct taalgebruik hebben, dat zij op de arbeidsmarkt ook pragmatisch meer kansen krijgen. Dus dat hangt voor een stuk wel samen natuurlijk.”(docent Nederlands)

De praktijkvakdocent, daarentegen, relateert het belang dat men hecht aan een taal die aan de norm voldoet:

*“Het moet allemaal in het Nederlands, maar als je naar beroepsklassen gaat, moet je dat allemaal ook een beetje kunnen relativeren. Ik bedoel, dat is niet het belangrijkste.”
(praktijkvakdocent)*

En ook:

“Moest ik een vergelijking maken: u schrijft een fout woord op het bord, wat is er aan de hand? Ik sluit een draad verkeerd aan: wat is er aan de hand? Dat kan leiden tot elektrocutie, brandgevaar, doorsmelten van de verzekeringen. En dat ene woord op het bord zal misschien één leerling van de klas gezien hebben. Dat is de essentie van het ding. We zijn er wel mee bezig maar soms moet je je aandacht aanscherpen voor andere dingen.” (praktijkvakdocent)

Dat een heldere, doelgroepgerichte (verbale) instructie over hoe draden bevestigd moeten worden wel belangrijk is in het doen slagen van de handeling, lijkt in bovenstaande redenering niet aan de orde te zijn. Taal en inhoud lijken duidelijk verschillende, niet-gerelateerde entiteiten te zijn. Dat blijkt ook uit de volgende uitspraak:

“wij moeten mensen afleveren die qua elektriciteit en mechanica duidelijk weten waarover ze het hebben, en dan mogelijk ook nog best met een goed taalgebruik, maar eerst die elektriciteit. En daar hebben we onze handen ook al wel mee vol, om dat op drie jaar tijd...” (praktijkvakdocent)

Vergelijk ook met

*“Ik denk dat voor het basisvak mechanica de struikelblok niet de taal is maar de wiskunde. Het redeneren, een formule op bord uitleggen. Daar hebben ze nood aan.”
(praktijkvakdocent)*

Tijdens de gesprekken maken de docenten duidelijk dat de instroom steeds zwakker wordt, ook op het vlak van taal en communicatie naar hun aanvoelen:

“Ze hebben minder gestudeerd, ze weten minder en ze kennen minder. En taal is daar één onderdeel van.” (praktijkvakdocent)

Aangezien de opleiding ervan uitgaat dat de puntjes op de i moeten staan vóór er aan vaardigheden (lezen, luisteren, spreken, schrijven) gewerkt kan worden (zie hierboven), is tijd en ruimte voor basale competenties noodzakelijk. In die keuze speelt ook mee dat het taalonderwijs rond basale competenties in grote groepen aangeboden wordt (30 tot 40 studenten), en dat een meer vaardigheidsgerichte en/of taakgerichte aanpak moeilijker is, want

“daar heb je oefening voor nodig. (...) Oefenen, oefenen, oefenen. In kleine groepjes. En daar heb je al een probleem qua omkadering en qua budget.” (docent Nederlands)

Aandacht voor dit niveau van taal(vaardigheid) wordt ook weerspiegeld in het stage-evaluatiedocument. Voor opleidingsjaar 1 (semester 2) staat het aandachtspunt “communiceert mondeling en schriftelijk correct” genoteerd. De taaldocenten zeggen goed overweg te kunnen met deze gedragsindicator. Zij twijfelen echter wel aan de competenties van bepaalde vakcollega’s en dus ook aan hun geloofwaardigheid op dit vlak: als je zelf taalfouten maakt, kun je dan wel iets zeggen over die van anderen?

“er zijn soms studenten die een feedbackdocument terugkrijgen waarop staat dat ze een onvoldoende hebben op stage wegens de taal, en in dat document (zélf, red.) staan dan

heel veel taalfouten. Studenten zien dat dan wel. Dat is moeilijk. Dat iedereen kan waarmaken wat hij eist van een student, dat is een heel ...”(docent Nederlands)

“ja, en ik denk dat wij op dezelfde hindernissen botsen, als in de secundaire scholen in de zin dat wij ook willen dat onze collega’s aandacht besteden aan taal, maar je moet eerlijk zijn, dat gebeurt ook vaak niet. Of collega’s die heel veel taalfouten maken, die lopen hier ook rond.”(docent Nederlands)

De niet-taaldocenten bevestigen hun rol op het vlak van taalcorrectheid, en bevestigen de beperkingen die taaldocenten zien als het om hun competenties op dat vlak gaat:

“ik vind wel als er fouten in de lesvoorbereiding staan: dat wordt gemeld. Naar de buitenwereld, dat moet gemeld worden. En powerpoints met fouten.” (praktijkvakdocent)

“meestal houden wij ons daar op de vlakke. Ik zou zelden een student onvoldoende op taal geven, of het moet heel gegrond zijn. Heel flagrant. Het is niet onze specialiteit, ik kan dat oordeel niet hard maken.” (praktijkvakdocent)

In tweede instantie bespreken we wat de gesprekken ons leren over het niveau van de academische taal, waaraan in het tweede opleidingsjaar gewerkt wordt, en waarbij schrijfvaardigheid centraal staat.

De taaldocent beschrijft de invulling als volgt:

“in het tweede jaar, waar we vooral willen gaan naar een totaalvaardigheid, naar het kunnen schrijven van teksten, die taalrijk zijn, de juiste spelling hebben... dat ze dat eigenlijk doen door het schrijven van een onderzoeksplan.”(taaldocent)

En verder:

“In eerste instantie moeten zij teksten kunnen lezen en schrijven, ik denk dan vooral aan werkbundels, cursussen kunnen schrijven. En wat versta ik daaronder: een goede zinsbouw, interpunctie, een goede woordenschat. En aan de andere kant zouden zij ook alle teksten moeten kunnen lezen: kranten, artikels, cursussen, ...” (taaldocent)

Volgens de docenten kunnen studenten echter niet goed schrijven, of vinden ze het niet zo belangrijk omdat ze bezig zijn met een praktijkvak.

“Vaak wordt dat zo snel gezegd: schrijf even een reflectieverslag, maar zij kunnen geen tekst schrijven. Noch de woordenschat, noch de zinsopbouw, noch de tekstopbouwvaardigheden. En die drie zijn het grootste probleem.” (taaldocent)

De praktijkvakdocent vult aan:

“Die beroepsstudenten zijn niet bezig met taal. Dan komen ze hier en dan is dat het minste van hun zorgen, en dan is dat opeens wel belangrijk. En ze denken dat ze dat zoals een ander vak kunnen studeren, maar dat gaat niet. Dat kun je niet studeren. Daar valt alles he. (...) Ze komen vanuit een sector waar ze vakken hebben samengesmolten tot PAV. Ik bedoel, en ineens wordt alles weer ontkoppeld! Het blijft voor hen een muur hé.” (praktijkvakdocent)

3.4.1.3.3 Taaldidactiek: taalontwikkelen vakonderwijs (eigen niveau – niveau studenten)

De opleiding wil graag werk maken van taalontwikkelen vakonderwijs, op het niveau van **studenten**, maar ook op het niveau van lectoren (*walk the talk*). De oorspronkelijke aanleiding daartoe is een dringende vraag van het werkveld, in eerste instantie gericht op de student.

“Dat hebben wij gedaan omdat we dat nog niet hadden en heel veel opmerkingen kregen van stagescholen dat dat erin zou moeten zitten. We zijn er misschien een beetje laat mee geweest, maar we zijn er nu wel volop mee bezig om dat in het begin van het derde jaar in te planten.” (taaldocent)

De taaldocent wijst vervolgens ook op de kansen van taalontwikkelen lesgeven voor **lerarenopleiders** zelf, meer bepaald met het oog op de taalontwikkeling van hun studenten:

“Je kan ook in de uitleg die je aan de studenten geeft, aan taalonderwijs doen. Dat je hun woordenschat uitbreidt, zonder dat zij woordenlijsten moeten blokken, over heel uw les leren om zich uit te drukken, ze leren woordenschat bij, ze leren te structureren, ze leren te abstraheren, te synthetiseren... dat leren ze gewoon doorheen uw taalgebruik. Een beetje een kleine didactische insteek.” (taaldocent)

Met betrekking tot taalontwikkelen vakonderwijs op het niveau van lerarenopleiders worden professionaliseringsmogelijkheden aangeboden. Dat aanbod is niet verplicht, net zoals dat het geval is voor het andere aanbod.

“Dus eigenlijk is professionalisering hier vaak optioneel en hangt af van de docenten, of die dat wil doen of niet. Ook de cursus taalgericht vakonderwijs wordt georganiseerd voor docenten maar is niet verplicht.” (taaldocent)

Op het niveau van de studenten geven de taaldocenten het belang van taalontwikkelen vakonderwijs aan voor elk van de toekomstige leerkrachten:

“En in het derde jaar maken we dan duidelijk dat je als leerkracht, ook al ben je leerkracht elektromechanica, of voeding, door bepaalde didactische, heel makkelijke en vaak voor de liggende reflexen, eigenlijk taalonderwijs (realiseert, red.) zonder dat het aanvoelt als taalonderwijs.” (taaldocent)

Ze voegen er wel onmiddellijk aan toe dat taalontwikkelen lesgeven voor en door “alle leerkrachten” wellicht hoog gegrepen is. Verwijzend naar het leerplan van de B-stroom, concluderen ze dat het vooral voor de studenten Nederlands belangrijk is. Volgens de taaldocent, die ook PAV-docent is, zijn PAV en (zijn interpretatie van) taalontwikkelen lesgeven niet altijd verenigbaar:

“Daar is het heel vaak de vraag waar we onze beperkte tijd Nederlands insteken: correctheid, woordenschat, kunnen lezen en schrijven, OF de didactiek? Op dit moment is het nog altijd zo (...) dat ze toch nog altijd het meest worden opgeleid in het kunnen lezen en schrijven, extra bovenop basale taalcompetenties, omdat zij ook heel veel nood hebben daaraan.” (taaldocent)

De andere taalcollega ziet wel een bredere verspreiding voor taalontwikkelen lesgeven:

“nu ik denk wel: dat wordt steeds belangrijker, je hoort daar steeds meer over, dat ze op zich voor die theoretische vakken, de handboeken, hoe je dat nu moet aanpakken, ik hoop dat die in de loop van de jaren ook op die manier gaan aangepast worden, instructies formuleren etc. En ik denk dat het dan inderdaad belangrijk is dat aan te pakken in die

praktijkvakken. Daar is het veel moeilijker om dat aan te pakken. Maar zover zijn we hier nog niet he?” (taaldocent)

Daartoe is echter een grote bereidheid tot coöperatie van collega’s praktijkvakdocenten vereist, en die is er om allerlei redenen niet. De docenten verwijzen naar de eilandstructuur van hun opleiding:

“Ik zou geïntegreerd taalonderwijs fantastisch vinden, maar ik denk dat dat vaak ook een utopie is.” (taaldocent)

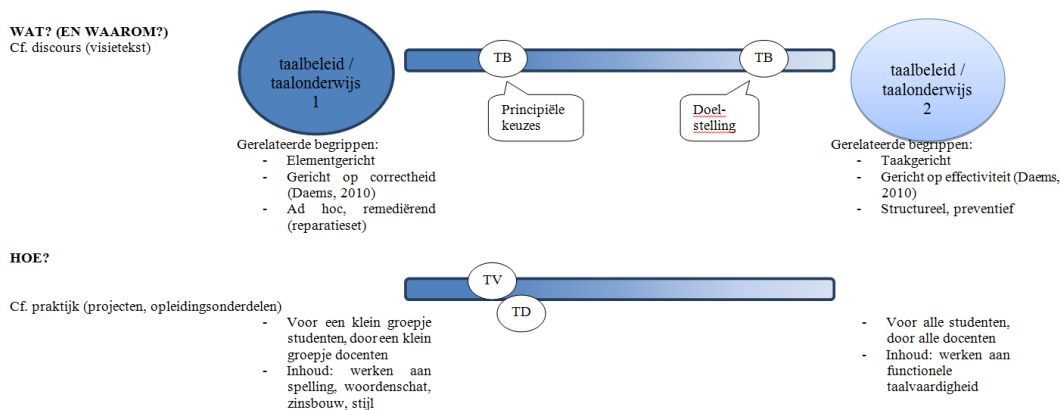
Het gesprek leert ons dat docenten in beperkte mate geprofessionaliseerd zijn in het voorbereiden van de studenten op taalontwikkeld lesgeven. De docenten verwijzen naar een sessie rond het Bongo-doojsje¹¹: *Taalontwikkeld lesgeven, hoe doe je dat?*, en naar het SoE-project *Een G-krachtige praktijk* (Associatie KU Leuven).

“We hebben een aantal momenten gevolgd daarover, en er is ook nog een heel interessante cursus rond uitgebracht, eigenlijk een soort bongo-bon, over taalgericht vakonderwijs. Dat zijn allemaal lesmomenten die je kan analyseren, waar er eigenlijk aan goed taalgericht vakonderwijs gedaan wordt. Dat is de basis voor hun cursus in het derde jaar.”(taaldocent)

Beide praktijkvakdocenten zeggen dat ze daaraan slechts beperkte aandacht besteden: “Wij zijn geen taalleerkrachten”.

3.4.1.3.4 Synthese van de interviews in GLO3

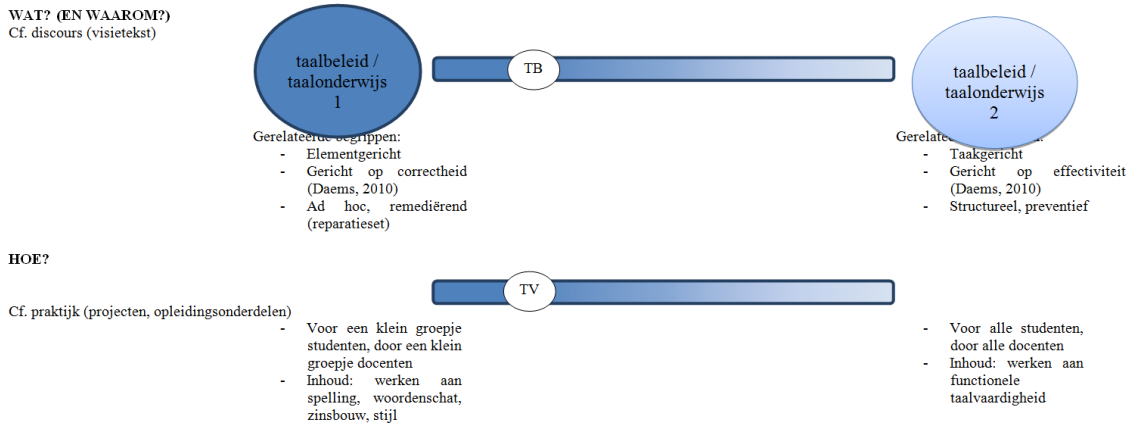
Het geheel blijkt een complex verhaal. GLO3 bevindt zich voor de doelstellingen van taalbeleid op een punt dat aansluit bij pool 2: de lerarenopleiders willen studenten opleiden tot leerkrachten met een grote mate aan stevig onderbouwde professionele taalvaardigheden, met inbegrip van de competentie taalontwikkeld vakonderwijs. Toch wijst de concrete uitwerking van het taalbeleid veeleer in de richting van pool 1. Er heerst een smalle kijk op taal als fenomeen (bouwstenen, bouwregels), en een lineair idee over het verwervingsproces. Taal didactiek, meer bepaald taalontwikkeld vakonderwijs, staat vrij laat in de opleiding geprogrammeerd en krijgt niet zoveel ruimte. Taalcorrectheid op het niveau van de student krijgt voorrang. Deze synthese is visueel weergegeven in Figuur 33.



Figuur 33: synthese GLO3 na interviews.

¹¹ Een product van de Arteveldehogeschool, dienst studieadvies en KAHO Sint-Lieven, met de steun van de Orde van de Prince.

De gesprekspartners schatten de stand van zaken als volgt in: een taalbeleid (TB) dat aanleunt bij pool 1, en een taalvaardigheidspraktijk (TV) die eveneens aanleunt bij pool 1. Zie Figuur 34.

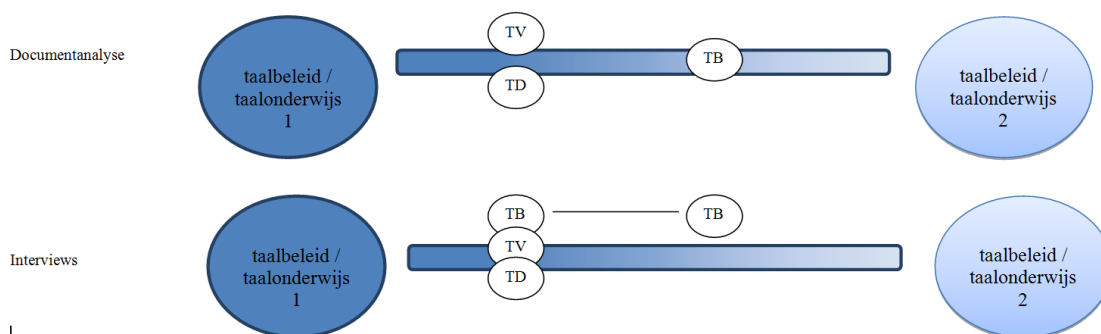


Figuur 34: inschatting door de twee taaldocenten (GLO3).

3.4.1.3.5 Synthese van de documentenanalyse en de interviews (GLO3)

Figuur 35 geeft de synthese van alle informatie die we over GLO3 konden verzamelen. De documentenanalyse en de gesprekken leveren vergelijkbare informatie op: het taalbeleid (TB) gaat in de richting van pool 2: GLO3 streeft naar het werken aan taalcompetenties vanuit een brede visie op taal en taalverwerving/-onderwijs.

Zodra er geconcretiseerd wordt, zien we echter een ander plaatje: (1) het vormgeven van het taalbeleid (TB), onder andere via curriculumbeslissingen, maakt duidelijk dat de consequenties van pool 2 niet voldoende aanwezig zijn: zo wordt het werken aan communicatieve effectiviteit binnen authentieke contexten uitgesteld tot het derde opleidingsjaar; bovendien lijkt de aandacht voor vormelijke kwesties te primeren; (2) taalvaardigheid (TV) wordt door de meeste partijen vanuit een vrij smalle kijk op ‘taal in/en onderwijs’ ingevuld; (3) voor taaldidactiek (TD) ziet men wel een aantal pool 2 gerichte mogelijkheden, maar vooralsnog zijn die niet systematisch op het niveau van de lector en de student uitgewerkt.



Figuur 35: Synthesefiguur GLO3.

3.4.2 GLO4

3.4.2.1 Algemene gegevens

Tabel 15: Aantal studenten per opleiding in GLO4

Opleiding	Aantal studenten (OJ1, OJ2, OJ3)
BASO Nederlands	68
BASO Mechanica	14
BASO Elektriciteit	15

GLO4 biedt BASO Nederlands, BASO Mechanica en BASO Elektriciteit aan. In Tabel 15 staan de aantallen studenten per studierichting, gebaseerd op de studentaantallen in 2012-2013 voor het opleidingsjaar 1, 2 en 3 (koppen). Voor deze GLO vulde de taalbeleidscoördinator de online vragenlijst in.

3.4.2.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek in de documenten

3.4.2.2.1 Taalbeleid

GLO4 beschikt over een visietekst rond taalbeleid. Het taalbeleid is gericht op

- 1) het belang van taal en de onlosmakelijke verbondenheid met onderwijs,
- 2) het verhogen van taalvaardigheid van studenten zodat zij meer kansen hebben om de opleiding met succes te doorlopen,
- 3) een inclusieve, geïntegreerde aanpak,
- 4) taalontwikkelen lesgeven.

De principes waarop het taalbeleid van deze GLO zich baseert zijn: doelgericht, structureel en strategisch (Bogaert & Van den Branden, 2011). In de visietekst is er voornamelijk aandacht voor “taal in samenhang met vakinhoud” en “studenten meester laten worden over dit instrument [taal]”. De vermelde bronnen passen bij een brede benadering van taal in/en onderwijs: Bogaert & Van den Branden (2011), Daems (2010), Van den Branden (2004), Wittengensteins gedachtegoed over de grenzen van taal als de grenzen van iemands wereld, *Dertien doelen in een dozijn* en de vier pijlers van educatie volgens UNESCO¹².

Er worden ook projecten en/of acties met betrekking tot taalbeleid opgezet. Taalontwikkelen lesgeven is ook een uitdrukkelijk aandachtspunt voor het professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders aan deze hogeschool. Uit de beschrijving van dit professionaliseringsaanbod (opgenomen in de Visietekst Taalbeleid) blijkt dat er navorming heeft plaatsgevonden voor alle docenten rond taalontwikkelen vakonderwijs, dat docenten op eigen initiatief coaching kunnen krijgen op het vlak van taalontwikkelen vakonderwijs en dat er informatie- en expertise-uitwisseling binnen de hogeschool en in het expertisenetwerk plaatsvindt.

¹² GLO4's lerarenopleiding inspireert zich op de 4 pijlers van educatie die in het UNESCO-rapport Learning: The Treasure Within worden onderscheiden: leren weten, leren doen, leren samenleven en leren zijn. Dit rapport is online raadpleegbaar via: <http://www.unesco.org/delors/>

3.4.2.2.2 Eigen taalvaardigheid studenten

GLO4 neemt bij alle eerstejaarsstudenten een **taalscreening** af die spelling, mondelinge en schriftelijke vaardigheden van starters in kaart brengt. De doelstelling van deze taalscreening is (1) het verhogen van de slaagkansen van studenten, (2) “taalproblemen verminderen” en (3) “(taal)talenten worden (h)erkend en optimaal ingezet”. Studenten die hiervoor niet slagen, krijgen het advies om **remediëring** te volgen, maar worden daartoe niet verplicht. De remediëring bestaat uit het volgende aanbod: monitoraten Nederlands, taalbadweek voor nieuwe instromers, buddy-traject, Software Nederlandse Spelling, opvolging door taalbeleidscoördinator en een procesopvolging via herhaalde taalscreening (driemaal per jaar).

Aan de **(preventieve) ondersteuning van de eigen taalvaardigheid van studenten** wordt gewerkt via een gemeenschappelijk opleidingsonderdeel en “in alle vakken en opleidingsonderdelen” (Visietekst Taalbeleid). In het gemeenschappelijke opleidingsonderdeel Communicatieve Vaardigheden in jaar 1 en 2 (4 studiepunten) wordt aan de doelstellingen uit *Dertien doelen in een dozijn* gewerkt (cf. de ECTS-fiches, die via de website van de hogeschool geraadpleegd werden).

In de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Mechanica is er aandacht voor taalgebruik, maar op welke manier die aandacht precies uitgewerkt wordt, is onduidelijk:

“Gaandeweg wordt er ook aandacht besteed aan taalgebruik, werkvormen en interessante leerinhouden om de leerplandoelstellingen te realiseren.” (ECTS-fiche BaSO Mechanica)

In de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Elektriciteit worden ‘taal’, en aanverwante termen, niet in de ECTS-fiches opgenomen. In het derde jaar moeten studenten wel een presentatie aan derden geven. Het is mogelijk dat er bij die presentatie aandacht is voor taal, maar dat kan niet uit de ECTS-fiche afgeleid worden.

Bij de specifieke opleidingsonderdelen voor BaSO Nederlands is er bij Vakdidactiek jaar 1 en 2 nog aandacht voor grammatica, spelling en taalbeheersing met het oog op de eigen taalvaardigheid van studenten. Daarbij ligt de nadruk zowel op correctheid als op vaardigheden.

“In dit leerstofonderdeel werken we aan onze eigen schrijfvaardigheid en aan een grondige beheersing van de Nederlandse taal. We bestuderen veel voorkomende taalfouten en gaan op zoek naar websites die ons daarbij kunnen helpen.” (ECTS-fiche BASO Nederlands)

Volgens de taalbeleidscoördinator geeft een aantal lerarenopleiders zelf systematisch op een **taalgerichte manier les**. Dat gebeurt vanuit het taalbeleidsplan van de hogeschool. De beschrijving van deze didactiek is opgenomen in Visietekst Taalbeleid met als conclusie: “elke lector is een taallector”.

De taalbeleidscoördinator geeft aan dat taalcompetenties expliciet **geëvalueerd** worden. Daarvan is echter geen beschrijving meegestuurd. Uit de ECTS-fiches over Stage, raadpleegbaar via de website van de hogeschool, kunnen deze criteria niet afgeleid worden.

3.4.2.2.3 Taaldidactiek

In de online bevraging geeft de taalbeleidscoördinator aan dat studenten in een specifiek opleidingsonderdeel opgeleid worden om taalontwikkelen les te geven. Daarvan werd geen

document meegestuurd waarin deze voorbereiding beschreven is. In de online raadpleegbare ECTS-fiches van deze hogeschool komt taalontwikkelen lesgeven voor bij Vakdidactiek Nederlands (zie verder). In de ECTS-fiches van de andere opleidingen, BaSO Mechanica en BaSO Elektriciteit, komt taalontwikkelen lesgeven (en verwante termen) niet voor. De taalbeleidscoördinator geeft aan dat er niet **beoordeeld** wordt in hoeverre studenten zelf taalontwikkelen impuls in hun praktijk verwerken.

Voor de studenten Nederlands is er bij Vakdidactiek (OJ3) aandacht voor taaldidactiek in het algemeen, voor taalgericht vakonderwijs en taalbeleid. Dan lijkt de nadruk dus te liggen op effectiviteit, en op de voorbereiding van studenten Nederlands om zelf taalontwikkelen les te geven en een **taalbeleid** op te zetten.

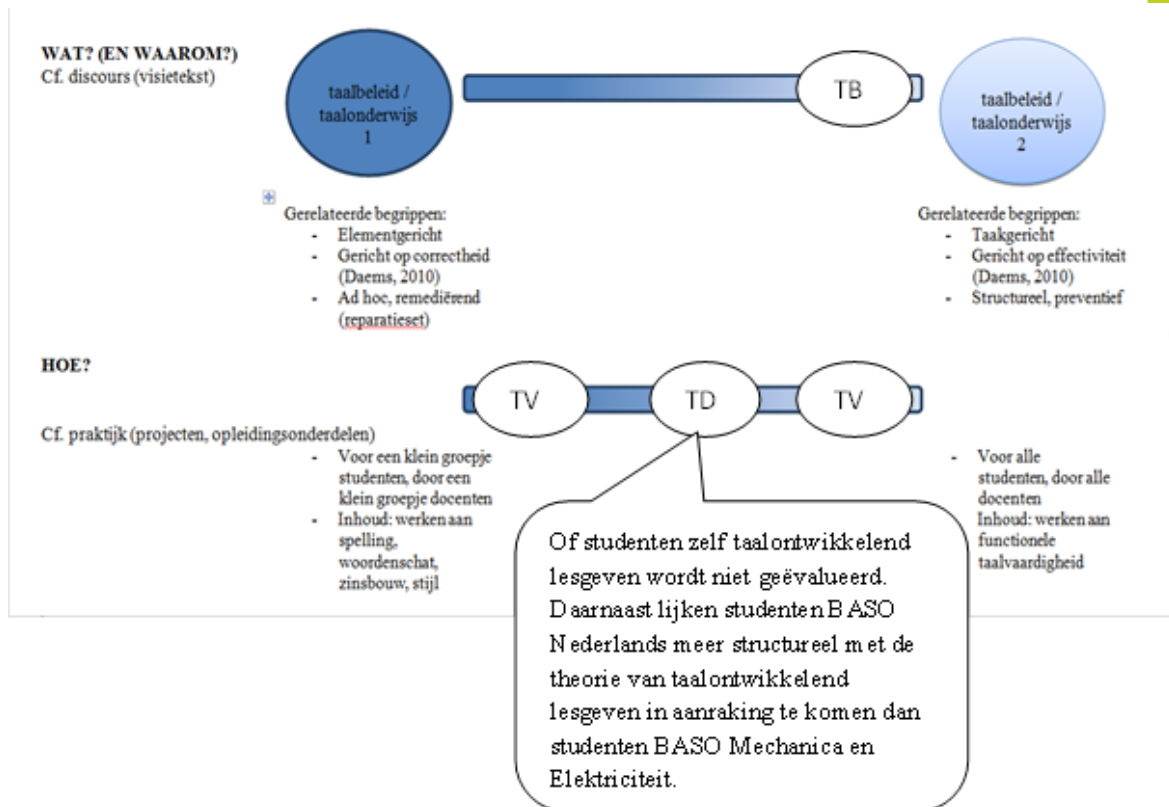
De taalbeleidscoördinator geeft ook aan dat studenten in een specifiek opleidingsonderdeel opgeleid worden om **taalzwakke** leerlingen te ondersteunen en te begeleiden. Daarvan werd geen specifieke beschrijving meegestuurd, maar uit de ECTS-fiches blijkt dat er in jaar 3 een project aan bod komt waarin studenten zich buigen over zorgbeleid en GOK-leerlingen.

3.4.2.2.4 Synthese van de documentenanalyse

Samenvattend kunnen we stellen dat het taalbeleid (Visietekst Taalbeleid) van GLO4 zich bij pool 2 situeert: het is voornamelijk gericht op functionele taalvaardigheid en taalontwikkelen lesgeven. De concrete uitwerking van het taalbeleid richt zich op zowel pool 1 als pool 2. Deze hogeschool biedt zowel remediëring of flankerend onderwijs aan als preventieve taalvaardigheidsondersteuning in verschillende opleidingsonderdelen. Deze dubbele aanpak wordt expliciet in de visietekst vermeld:

“Het structurele taalbeleid is gericht op preventie én remediëring.” (Visietekst Taalbeleid)

De uitwerking van taaldidactiek verschilt echter afhankelijk van de richting die studenten kiezen: studenten Nederlands maken wel kennis met de principes van taalontwikkelen lesgeven terwijl dat voor studenten Mechanica Elektriciteit niet het geval lijkt te zijn. Deze samenvatting van de documentenanalyse van GLO4 wordt in Figuur 36 visueel weergegeven.



Figuur 36: Synthese documentenanalyse GLO4.

3.4.2.3 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek in de interviews

Op vrijdag 14 december 2012 spraken we met de taalbeleidscoördinator, de lector Nederlands, de lector Mechanica en de lector Elektriciteit van GLO4. Deze gesprekken vonden individueel plaats zodat elkaar zijn/haar persoonlijk verhaal kon brengen en we tot een rijke verzameling persoonlijke meningen en ervaringen konden komen. De gesprekken duurden minimaal 40 en maximaal 60 minuten. Hieronder worden de belangrijkste uitspraken besproken.

De taalbeleidscoördinator hecht veel belang aan taalontwikkelen lesgeven, en bekijkt dit voornamelijk vanuit een effectiviteitsperspectief:

“Je denkt in taal, en taal en denken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. [...] Taalontwikkelen onderwijs in alle vakken is eigenlijk een noodzaak. [...] Ze (red.: Toekomstige leerkrachten) zijn zich hopelijk heel bewust van het feit dat leerlingen denken in taal, en dat alles talig is. [...] Dus taalvaardig zijn is een instrument om op basis van kennis over de wereld te assimileren en te registreren.” (taalbeleidscoördinator)

De lector Nederlands (gesproken in een afzonderlijk interview) bevestigt dit:

“Je merkt dat studenten daar eigenlijk niet bewust mee bezig zijn en dat ze ook niet inzien hoe didactische keuzes samenhangen met taal. Euhm. Hun eigen taal is vaak ook nog heel, ja, heel arm. [...] Als zij al een vrij arm taaltje hebben, ja, dan is het natuurlijk moeilijk voor hen om dan ook nog eens aan die leerlingen aan wie zij les gaan geven, om daar een rijk taalaanbod op te wekken [...]. En dat zij vaak zelf ook euh les gekregen hebben op een toch ja heel docerende manier, of hooguit wel eens een onderwijsleergesprek, maar ze zijn het heel gewoon om lineair les te krijgen. Allee, enfin ja, in één richting. [...] Hen overtuigen

van welke voordelen het allemaal heeft om wél heel veel interactie, wél heel veel samenwerking, werkvormen te brengen. Dat dat niet alleen op didactisch vlak uitdagender is voor leerlingen maar ook talig is dat echt wel veel beter voor leerlingen. [En hoe reageren studenten daar eigenlijk zelf op?] Zij denken eigenlijk wel dat ze dat allemaal doen. [...] Ze zien het niet altijd hoe ze het kunnen transfereren naar hun eigen vak. [...] Bij een vak als wiskunde denken ze: maar ja, daar kan je toch niet heel talig gaan werken? [...] Het kost wel wat moeite om hen te overtuigen. [...] Ik weet niet zeker of het gemakkelijker zou zijn bij die studenten Nederlands, ik merk dat zij toch ook heel eng naar taal kijken. [...] Maar ik merk wel dat als we er een lessenreeks over gehad hebben dat ze wel meegaan in het verhaal.” (lector Nederlands)

De lector Mechanica daarentegen bekijkt het taalbeleid voornamelijk vanuit een correctheidsperspectief:

“Dat men op een vlotte manier kan brengen, dat je het door leerlingen zelf ook kunt laten herhalen zodanig dat zij de woorden die jij gebruikt dat zij dat [...] ook zonder fouten ergens in de context gezien kunnen terugkoppelen, euhm, [...], dat zij teksten opstellen waar dat geen fouten in staan, [...]. Als je via een correcte taal kunt opstellen, dan denk ik dat je leerlingen ook onrechtstreeks kunt beïnvloeden om ook op die manier een beetje zorgvuldig met taal om te gaan, naar zowel het geschrevene als een stuk ook het gesproken, want ook heel dikwijls, zeker en vast bij technische leerkrachten, wordt er, jammer genoeg, heel veel dialect gebruikt. Dus als je te veel afzakt naar een niveau van leerlingen, dan begin je daar bijna in een dialectvorm les te geven. Dát probeer ik te vermijden.” (lector Mechanica)

De lector Elektriciteit lijkt zowel een effectiviteitsperspectief te hanteren, waarbij ook aandacht gaat naar correctheid en normgerelateerd taalgebruik. Dat blijkt uit de volgende uitspraken:

“Voor ons is taal zo iets, dat is heel ruim. Dat is vooral doen, dat is vooral de interactie met die leerlingen, dat vinden wij heel belangrijk. Dat dat niet zo iets is zo iets theoretisch in een leslokaleke [...]. Voor ons is taal heel ruim, breder dan enkel schrijven en lezen, en geen fouten mogen schrijven.” (lector Elektriciteit)

“[...] we hebben zeker aandacht voor taal. Dat kan niet anders. We kunnen daar niet omheen. Sowieso niet. Het is ook zo dat. We verwachten van onze studenten dat de lessen in die mate worden voorbereid dat er zeker geen taalfouten op bord komen, of schrijffouten of iets dergelijks. Dat kan absoluut niet. Dat aanvaarden we ook niet. Maar verder, en dan denk ik specifiek naar examens toe. Als we daar heel concreet punten moeten gaan aftrekken voor taalfouten, dan moeten we iedereen buizen. Het is kenmerkend voor onze studenten, dat zijn meestal TSO-studenten [...], betreffende taal zijn die heel heel zwak. Er is geen enkele bij die niet zonder fouten kan schrijven. [...] Duidelijk articuleren, duidelijk praten, let op uw zinsbouw. Dat wordt er echt ingedamd. [...]”

[Welke boodschap geeft u aan uw eigen studenten mee als ze in het BSO of TSO gaan lesgeven?]

“Ja, van toch wel duidelijk te praten, en ook Nederlands te praten, en die accenten weg te laten, en die dialecten weg te laten, en sommigen hebben daar dan een probleem mee. Omdat als ze zelf komen uit de Kempen en ze moeten gaan lesgeven in de Kempen dat dat Kempisch accent toch gebruikt wordt want al die leraren doen dat daar zo en al die

studenten zijn dat zo gewoon en als ge daar Algemeen Nederlands praat, dan lachen ze u uit en dan vinden ze dat belachelijk. [...] En toch vragen we aan studenten om die accenten weg te laten en toch Algemeen Nederlands te praten. Dus er is zeker aandacht voor taal, zeker voor schrijffouten, dat vinden we heel belangrijk, maar ook voor articulatie en die zaken.” (lector Elektriciteit)

Uit bovenstaande uitspraken van de lectoren Nederlands, Mechanica en Elektriciteit kunnen we afleiden dat taalbeleid in de praktijk lectorafhankelijk ingevuld wordt. Dat blijkt ook uit hun inschattingen van de eigen lerarenopleiding op het continuüm van pool 1 naar 2 (zie paragraaf 3.4.2.3.1).

De taalbeleidscoördinator is zich ervan bewust dat de neuzen nog niet helemaal in dezelfde richting staan. Hij/zij beseft ook dat niet alle lectoren even snel en even gemakkelijk in het taalbeleidsverhaal meestappen:

“Twee jaar geleden is er een navorming gebeurd, ook vanuit een bevraging [...]. Van daaruit zijn we dan eigenlijk heel individueel aan de slag gegaan met een aantal lectoren, op vraag van de lector. [...] Die navorming heeft toch wel wat weerstand opgeroepen, twee jaar geleden, [...] Heel veel mensen in de lerarenopleiding hadden zoiets van: ‘Oh oh maar dat doen we toch al allemaal! Wat kom je nu vertellen? Dit is voor ons niet nieuw. [...] Is dit wat we moeten doen? Duuh, dat doen we al.’ Terwijl als je dan effectief gaat kijken naar wat ze concreet doen, [...] dan zijn we er mijlenver vanaf.

[En hoe zien ze dat nu? Merk je daar een verschil van de eerste reactie van ‘we doen het eigenlijk al’ naar...?]

Nu denk ik dat er toch een aantal ingangen zijn van: ah ja, dat kunnen we nog meer doen. Of: ja, inderdaad, dat is misschien nog wel belangrijk. Het blijft toch altijd het gevecht van taal te veel als vormelijk aspect te zien. Zo van ja, ze moeten correct kunnen schrijven en ze moeten mooi kunnen praten. En dan is het voldoende. [...] Maar er begint wel kring te komen.” (taalbeleidscoördinator)

Om het taalbeleid binnen de opleiding te blijven voeden, blijft de taalbeleidscoördinator stappen zetten met (leden van) het lectorenteam:

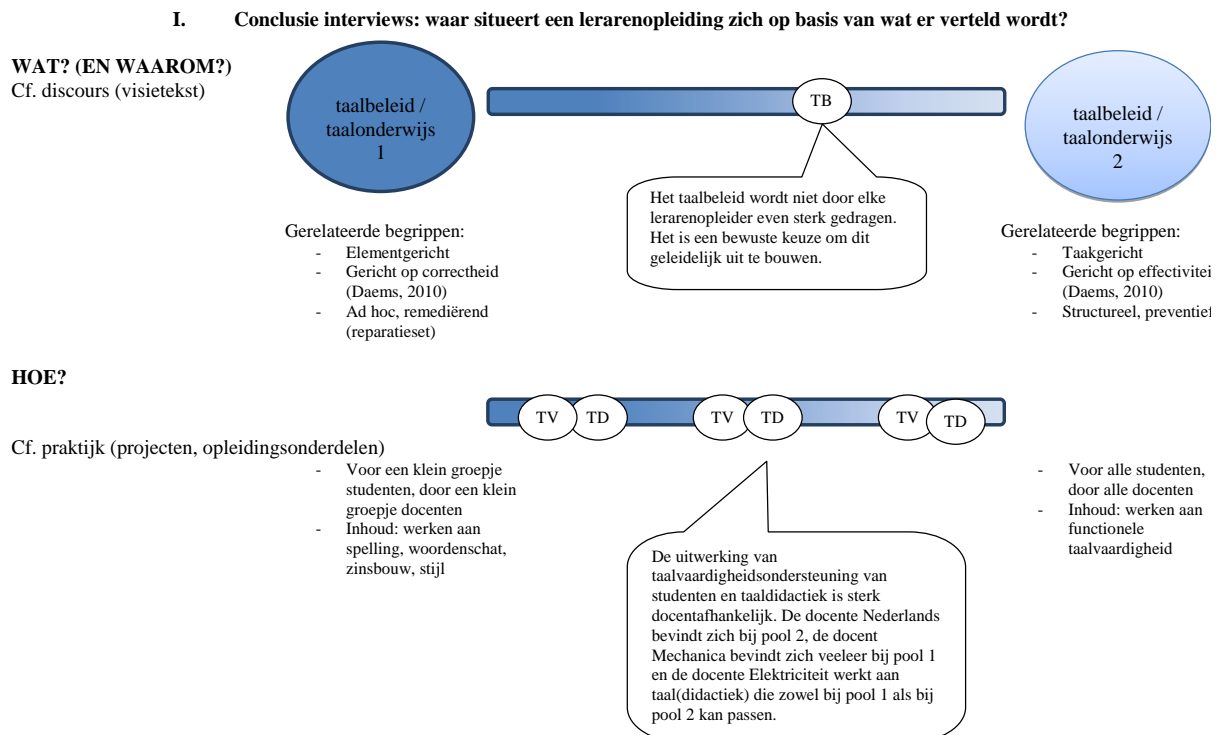
“[...] En zo is het eigenlijk nog altijd heel lectorafhankelijk of er iets ontstaat van dat taalontwikkende [...]. Sommige lectoren staan er minder voor open, hebben er nog niet veel mee gedaan, en andere al meer. [...] Er zijn ook lectoren bij wie ik in de les ben gaan kijken, die vroegen van ja, kan je dan eens eufkes komen observeren om te kijken hoe taalontwikkend is het, en kan ik daar wat feedback krijgen. [...] De snelheden waarin lectoren daarin meegaan of niet in meegaan, zijn heel afhankelijk. Om er toch wat meer duwkracht aan te koppelen, is de actie van dit academiejaar dat we het in de stagebeoordeling van studenten is dat we het ook gaan opnemen, het taalontwikkende niveau. [...] Maar er zijn zeker nog hiaten in taalontwikkend lesgeven, [...] want op een gegeven moment heb ik zo een stap terug gezet in het proces van taalbeleid omdat ik nogal, ik heb veel energie en ik wil veel verwezenlijken in de hogeschool en ik was soms wat te dwingend. [...] Het is heel belangrijk dat ik niet te veel trek maar dat ik het proces gewoon laat gebeuren zoals het gebeurt en op juiste moment met het juiste kom. [...] Ik denk dat het geen ja/nee-verhaal is, ik denk dat sommige [lectoren] daar ver in staan, daar veel aandacht, ook zonder het te beseffen, onbewust, die daar misschien de terminologie niet op plakken maar die vinden dat gewoon een onderdeel van motiverend lesgeven of actieve werkvormen, ja, van een goede didactiek. [...]” (taalbeleidscoördinator)

In de eigen lespraktijk, tot slot, probeert de taalbeleidscoördinator bewust taalontwikkelen op maat van de student te werken.

“Ik geef les communicatieve vaardigheden en ik geef de monitoraten mondelinge vaardigheden. Hoe ga ik om met talige drempels? Euhm ja, we laten ze heel vaak elkaar ondersteunen. [...] Ik denk altijd aan sturing, steun, stimulering. [...] Ik zal een voorbeeld geven. Een student van, een anderstalige studente dus haar moedertaal is niet het Nederlands en zij volgt het vak Geschiedenis en Islam. Ze zit in haar eerste jaar en bij Geschiedenis moet ze microteaching doen. [...] Haar grootste probleem is eigenlijk haar spreekdurf, ze dierf het echt niet, ze blokkeerde compleet. [...] Dan heb ik met haar gewerkt rond spreekangst en dan zijn we echt een aantal technieken gaan aanleren om die spreekangst te overwinnen. [...] Het gevolg is dat als ik haar zag, ze zegt: ‘Ik heb het niet meer, de spreekangst is verdwenen.’ Ze is niet meer bang. En ik zeg: ‘Ja, als je dat aankan, die groep van zeventig eerstejaars Geschiedenis, ja, dan kan je echt heel veel aan.’ [...] Dus hoe neem je talige drempels weg? Zo. Met alles wat ik weet, met alles wat ik in me heb, gewoon met concrete dingen die studenten aanleveren. Ik weet nooit waarmee ze komen, het is altijd afwachten, dus elke sessie is gewoon vanuit wie ik ben proberen vorm te geven. [...] Ik ben niet de docent die zelf staat les te geven, het is altijd vanuit hen, het is een actieve werkvorm, soms met een carrousel soms met een doorschuifstelsel. Ik probeer heel functionele taken zoals dat roken voor de schoolpoort, dat heb ik ook gebruikt in een van mijn lessen. Een reëel probleem moeten ze dan gaan oplossen. [...]”(taalbeleidscoördinator)

3.4.2.3.1 Synthese van de interviews

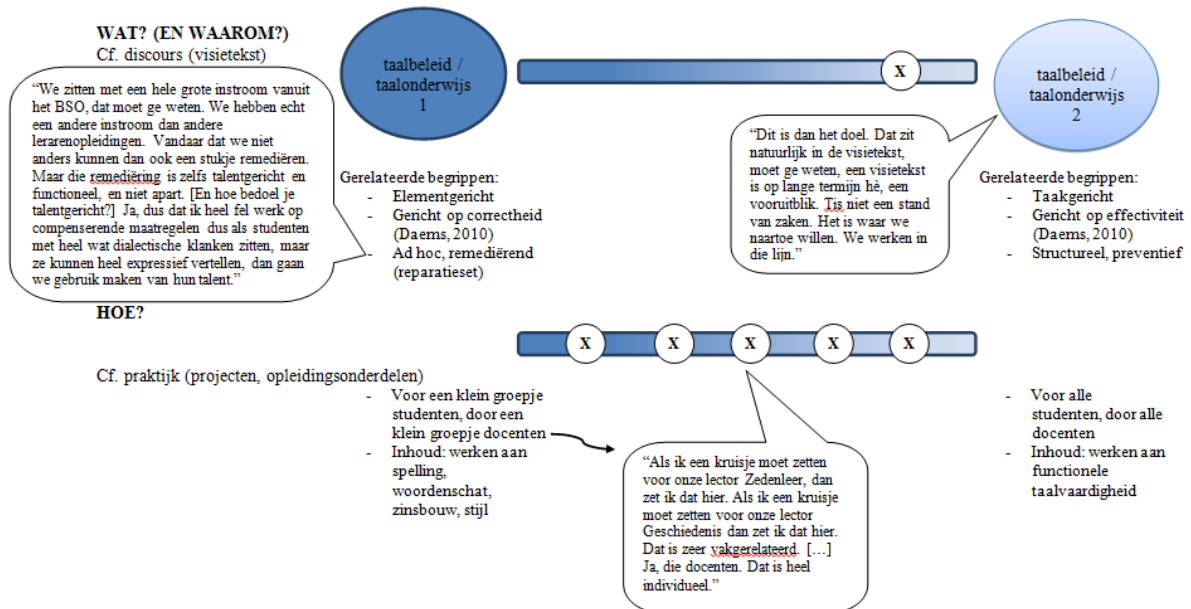
Het geheel blijkt een genuanceerd verhaal te zijn. De lerarenopleiding bevindt zich voor het geheel van taal(beleids)acties niet op één bepaald punt van het continuüm tussen pool 1 en pool 2. Dat wordt weergegeven in Figuur 37.



Figuur 37: Synthese GLO4 na interviews

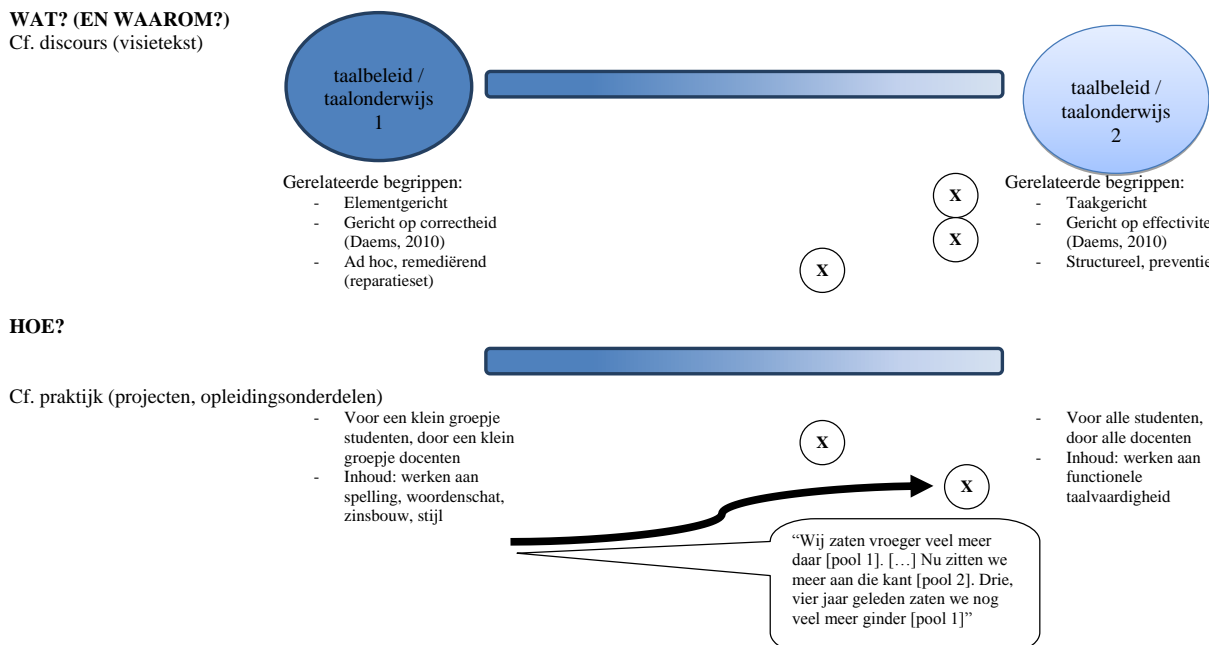
Hieronder staan de figuren zoals ze door de gesprekspartners werden ingevuld. Eerst wordt de invulling van de taalbeleidscoördinator van GLO4 weergegeven (Figuur 38). Figuren 39, 40, 41 geven de interpretatie van de lectoren Nederlands, Mechanica en Elektriciteit weer. Uit die figuren blijkt, zoals uit de hierboven besproken interviews, een lectorafhankelijke interpretatie van het gevoerde taalbeleid op GLO4.

Waar zou u uw lerarenopleiding situeren? – Gesprek 3: taalbeleidscoördinator



Figuur 38: Inschatting van het taalbeleid door de taalbeleidscoördinator

Waar zou u uw lerarenopleiding situeren? – Gesprek 1: lerarenopleider Nederlands



Figuur 39: Inschatting van het taalbeleid door de lerarenopleider Nederlands

Waar zou u uw lerarenopleiding situeren? – Gesprek 2: lerarenopleider Mechanica

WAT? (EN WAAROM?)
Cf. discours (visietekst)



HOE?

Cf. praktijk (projecten, opleidingsonderdelen)

- Voor een klein groepje studenten, door een klein groepje docenten
- Inhoud: werken aan spelling, woordenschat, zinsbouw, stijl

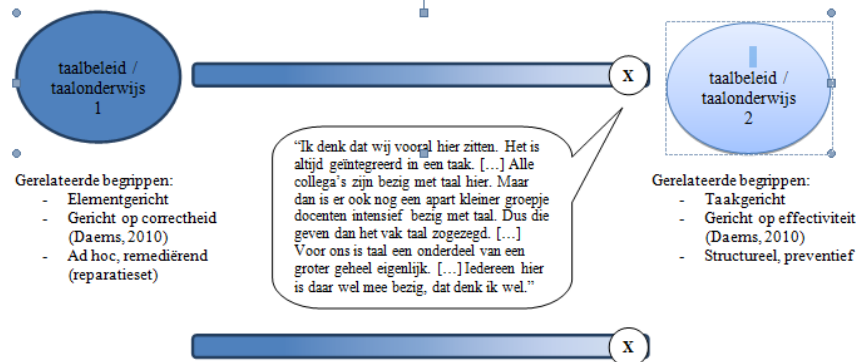
Zie hierboven

- Voor alle studenten, door alle docenten
- Inhoud: werken aan functionele taalvaardigheid

Figuur 40: Inschatting van het taalbeleid door de lerarenopleider Mechanica

Waar zou u uw lerarenopleiding situeren? – Gesprek 4: lerarenopleider Elektriciteit

WAT? (EN WAAROM?)
Cf. discours (visietekst)



HOE?

Cf. praktijk (projecten, opleidingsonderdelen)

- Voor een klein groepje studenten, door een klein groepje docenten
- Inhoud: werken aan spelling, woordenschat, zinsbouw, stijl

- Voor alle studenten, door alle docenten
- Inhoud: werken aan functionele taalvaardigheid

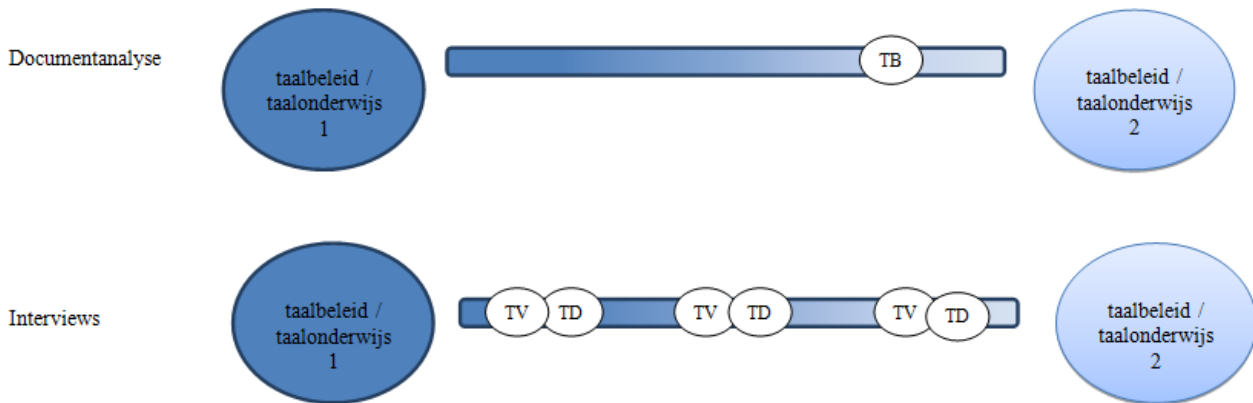
Figuur 41: Inschatting van het taalbeleid door de lerarenopleider Elektriciteit

3.4.2.4 Synthese van de documentenanalyse en de interviews

Figuur 42 brengt alle gegevens van de documentenanalyses en analyses van de interviews samen: het discours op deze hogeschool past bij een pool 2-denken, de toepassing ervan via taalvaardigheidsontwikkeling en taaldidactiek is (1) vanuit het taalbeleid duidelijk op beide polen gericht (zoals de visietekst ook expliciet aangeeft) en (2) sterk afhankelijk van de lerarenopleider in kwestie.

III. Conclusie documentanalyse + interviews: waar situeert een lerarenopleiding zich op basis van wat er geschreven en verteld wordt?

In hoeverre geven documenten en verhalen van opleidingshoofden en taal(beleids)coördinatoren enerzijds en docenten/lectoren anderzijds een zelfde beeld van de educatieve werkelijkheid?



Conclusie:

- Het beeld van de educatieve werkelijkheid dat we via de documenten en de interviews verkregen hebben, komt ~~helemaal~~ **grotendeels** ~~gedeelte~~ **gedeelte** ~~nauwelijks~~ **niet** met elkaar overeen.
- Uit de interviews hebben we het beeld dat we vanuit de documenten destilleerden **aangevuld** ~~genueanceerd~~ **bijgesteld** ~~veranderd~~.
- De volgende reacties zijn daarvoor illustratief: INTERVIEW

Figuur 42: Synthesefiguur GLO4

Uit de documenten blijkt een visie op taalbeleid die duidelijk in de richting van pool 2 georiënteerd is. De taalbeleidscoördinator, die alles – weliswaar via paden der geleidelijkheid – in goede banen moet leiden, *walks the talk*, niet alleen in de eigen lescontexten, maar ook in de coaching van collega's, die voorlopig nog niet allemaal dezelfde visies met betrekking tot 'taal in/en onderwijs' delen, en die door de taalbeleidscoördinator dan ook op maat gecoacht worden.

3.4.3 SLO3

3.4.3.1 Algemene gegevens

Tabel 16: Aantal studenten per opleiding in SLO3

Vooropleiding	Aantal cursisten
Met diploma HO	253
Met diploma SO	196
Zonder diploma SO	019

SLO3 biedt in 2012-2013 aan 568 studenten een lerarenopleiding aan. Bijna de helft van de studenten heeft een diploma HO; een iets kleinere groep beschikt over het diploma SO. Een kleine minderheid heeft geen diploma SO. Zie Tabel 16 voor de details. Het opleidingshoofd SLO vulde de vragenlijst in en bezorgde ons de documenten.

3.4.3.2 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek in de documenten

3.4.3.2.1 Taalbeleid

SLO3 beschikt over een Visietekst Taalbeleid in wording. De bezorgde tekst is een versie in ontwikkeling, een stand van zaken, die verder uitgewerkt zal worden. De gehanteerde terminologie en de vermelde bronnen (*Dertien doelen in een dozijn*, een expertisenetwerk van een universiteit en hogescholen) wijzen voor de uitwerking in de richting van pool 2. Voor de lezer is het echter niet duidelijk waarom de opleiding het taal(vaardigheids)onderwijs – via taalbeleid – wil aanpakken. Is er een vaststelling geweest van taalzwakte bij de cursisten, of heeft men zich laten inspireren door aantrekkelijke inzichten van recente studies en wetenschappers? Of (geen van) beide?

Het opleidingshoofd geeft in de online bevraging aan acties te ondernemen met betrekking tot taalbeleid, onder andere in samenwerking met het expertisenetwerk van de associatie waarin deze SLO is opgenomen. Het opleidingshoofd geeft ook aan dat taalontwikkelen lesgeven door lerarenopleiders een uitdrukkelijk aandachtspunt is in het professionaliseringsaanbod. In de documenten zien we inderdaad dat het thema taalgericht vakonderwijs als actie gericht op lerarenopleiders is opgenomen. Men spreekt bijvoorbeeld over het

“stimuleren van taalgericht vakonderwijs in de zaakvakken [...] in alle vakgebieden en door alle docenten [...]” (tekst expertisenetwerk, overgenomen in de eigen Visietekst Taalbeleid).

Op welke wijze deze stimulering vorm moet krijgen, kan niet uit de documenten afgeleid worden. Overige acties met betrekking tot taalbeleid worden puntsgewijs genoemd en weinig uitgewerkt.

3.4.3.2.2 Eigen taalvaardigheid studenten

De opleiding organiseert een **taalintake** voor de SLO-cursisten zonder diploma secundair onderwijs. De taalintake peilt naar lees- en schrijfvaardigheid. De intake bestaat uit een leesoefening waarin cursisten de functie van signaalwoorden in een tekst moeten aangeven, de betekenis van woorden in de tekst moeten verklaren en beweringen moeten categoriseren als waar of onwaar, de structuur

van de tekst schematisch moeten kunnen weergeven en een samenvatting van de tekst moeten kunnen schrijven.

Wat betreft **remediëring** geeft het opleidingshoofd het volgende aan:

“Er is een digitale cursussite met oefeningen en interessante links voor alle cursisten met een taalachterstand.” (opleidingshoofd, online bevraging)

In de documenten zien we zowel termen die wijzen op geïsoleerde aandachtspunten (“spelling”, “taalverzorging”) als termen die op functionele taalvaardigheid gericht zijn (“taalvaardigheden”, “communicatie”). Het remediëringstraject wordt niet verder geconcretiseerd.

Daarnaast geeft het opleidingshoofd in de online bevraging aan dat er ook structureel (preventief) gewerkt wordt aan de **taalvaardigheid van de student**. Het doel van het taalbeleid is om de basale, academische en professionele taalvaardigheden van cursisten te verbeteren, zo blijkt uit de aanzet van het taalbeleidsplan. De omzetting naar de praktijk is minder duidelijk. Wellicht heeft dit te maken met het feit dat het taalbeleidsplan een versie in ontwikkeling is en de transfer naar de relevante opleidingsonderdelen nog niet gemaakt is. In de mogelijke acties, de documenten daarvan (volgfiche voor schrijftaken en feedbackfiche voor observatieopdrachten) en de ECTS-fiches staan de drie niveaus van vaardigheden nergens expliciet vermeld. Wel wordt er in het vak Communicatie en Overleg (6 studiepunten) aan de volgende drie doelstellingen gewerkt:

- (1) “Staan open voor de bewustwording en bijsturing van eigen taalgebruik”,
- (2) “Hebben aandacht voor eigen stemgebruik en kunnen van daaruit hun stem aanpassen en positief beïnvloeden naargelang de situatie” en
- (3) “Hebben aandacht voor cultuurgebonden verschillen in communicatief gedrag in schoolverband”.

Op welke manier het taalgebruik van toekomstige leraren precies wordt bijgestuurd, kan niet uit het document worden afgeleid.

De eigen taalcompetenties van de student worden summier behandeld in het **stagebeoordelingsformulier**. Er wordt gekeken naar “correct, zorgvuldig en respectvol taalgebruik tegenover directie en mentoren”, “schriftelijk taalgebruik in gebruikte media” en “taalzuiverheid”. Het effectieve en functionele aspect van communicatie wordt niet in acht genomen.

Vele docenten doen, volgens het opleidingshoofd, systematisch inspanningen in de richting van **taalgericht vakonderwijs**. Dat wordt gestimuleerd vanuit het taalbeleid van de opleiding. In het taalbeleidsplan wordt melding gemaakt van de noodzaak om taalgericht vakonderwijs te introduceren. Dat lijkt erop te wijzen dat deze werkwijze nog niet systematisch tot op de opleidingsvloer is doorgedrongen. Van studiedagen, samenkomsten en andere initiatieven waarin met lectoren gewerkt wordt aan taalontwikkelen vakonderwijs wordt geen melding gemaakt.

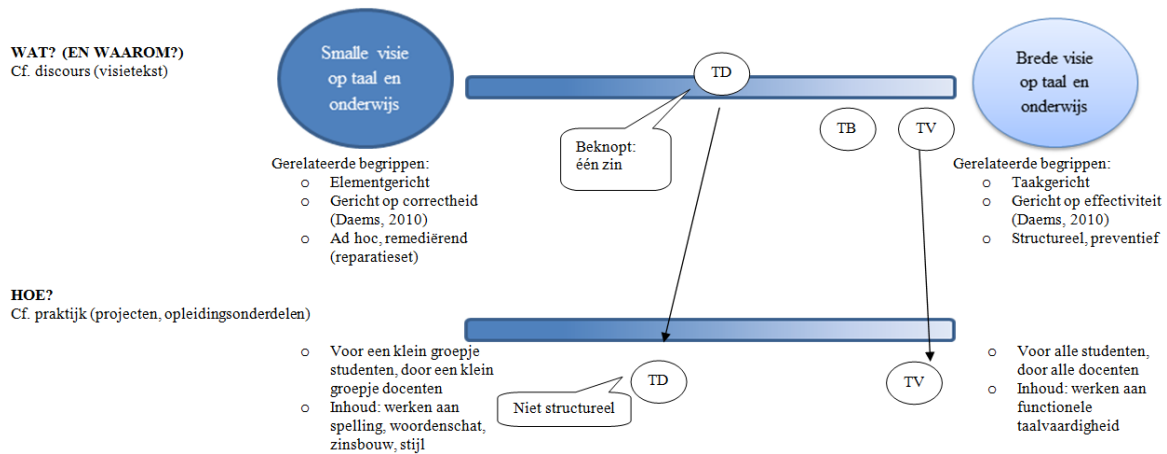
3.4.3.2.3 Taaldidactiek

Het voorbereiden van studenten op **taalontwikkelen vakonderwijs** gebeurt volgens het opleidingshoofd in een welbepaald opleidingsonderdeel, meer bepaald een keuzevak. Hetzelfde geldt voor de onderwerpen “leesbevordering in het tso/bso”, “PAV” en “NT2”. Ook “vreemde-talenonderwijs” en “Nederlands” zijn in dit keuzeaanbod opgenomen. Daardoor is niet gegarandeerd dat elke aankomende leerkracht deze bagage meekrijgt. Verder is niet duidelijk hoeveel en welke

aandacht de **minder taalsterke** leerlingen bij de verschillende thema's krijgen. Tot slot geeft het opleidingshoofd aan dat er wordt **beoordeeld** in hoeverre SLO-cursisten zelf taalontwikkende impulsen in hun praktijk verwerken. In het **stage-evaluatiedocument** is taalgericht vakonderwijs echter niet expliciet als criterium opgenomen.

3.4.3.2.4 Synthese van de documentenanalyse

Bij SLO3 is er niet echt sprake van een zeer actief taalbeleid (TB), wel van een taalbeleid in wording of eerste stappen naar een taalbeleid. SLO3 geeft de indruk een visie in de richting van de tweede pool te ontwikkelen. Voor het aspect taalvaardigheid (TV) op het eigen niveau van de cursisten klopt deze bewering in grotere mate dan voor het aspect taaldidactiek (TD). Taalgericht vakonderwijs vormt geen structureel onderdeel van de opleiding, niet op het niveau van de lerarenopleider en ook niet op het niveau van de cursist. De praktische uitwerking van het beleid, zoals weergegeven in de opleidingsdocumenten, wijst (1) in de richting van pool 1 maar is (2) onvoldoende geconcretiseerd, waardoor een juiste positionering op onderstaand continuüm niet precies te maken is (zie Figuur 43).



Figuur 43: Synthese documentenanalyse SLO3.

3.4.3.3 Taalbeleid, taalvaardigheid, taaldidactiek in de interviews

Op vrijdag 07 december 2012 spraken we met het opleidingshoofd, de contactpersoon voor cursisten en de docent van (onder andere) de module Communicatie en Overleg. Er vonden twee gesprekken plaats: het eerste gesprek met het opleidingshoofd en de contactpersoon voor cursisten (die tevens coördinerende taken opneemt) en het tweede gesprek met de docent Communicatie en Overleg. De gesprekken duurden ongeveer 40 minuten. Hieronder worden de belangrijkste uitspraken besproken.

3.4.3.3.1 Taalbeleid

In eerste instantie wordt gepeild naar de achtergronden bij de visie op taal(vaardigheidsonderwijs), zoals die nu uit de documenten blijkt. De gesprekspartners vermelden uitdrukkelijk de grote dynamiek die momenteel speelt: "Als je hier binnen een jaar terugkomt, is het weer helemaal anders." (opleidingscoördinator SLO). Het team lijkt organisch te werken: er is een behoefte en die probeert men vervolgens te beantwoorden. Men is niet geneigd om zonder meer, zonder behoefte, te vertrekken vanuit een structuur of systematisch plan, zoals de contactpersoon voor studenten toelicht:

“We zijn op dit moment zo hard bezig met de opleiding, dat we zelf nog aan het uitzoeken zijn hoe we dat in de visie moeten krijgen waar we naartoe willen gaan. Dat is dus eigenlijk iets dat we elke keer opnieuw bespreken in het team. Ik denk dat vertrekken van een definitie niet is hoe wij werken. Het is eerder van “wat is er nodig, hoe kunnen we dat dan doen”, en proefmatig uitzoeken wat het beste is.” (contactpersoon studenten)

Over het ontstaan van het taalbeleid verwijst het opleidingshoofd naar de grote uitval van SLO-cursisten. Volgens de coördinator is die uitval te wijten aan de taaleisen die binnen de opleiding en door het werkveld aan toekomstige leraren gesteld worden. Daarnaast kiest SLO3 ervoor om laagdrempelig te zijn: “We willen iedereen een kans geven.” (opleidingscoördinator SLO). Maar, zo stelt het opleidingshoofd vast, er is geen vak waarin studenten vaardigheden als “een verslag schrijven” of “zonder taalfouten op bord schrijven” kunnen leren. Als de uitval daarmee te maken heeft, is die bijgevolg nog niet verholpen. Momenteel wordt het opleidingsprogramma echter herbekeken, onder andere rekening houdend met de aanbevelingen van de visitatie: “Taal zit daarbij” (opleidingscoördinator SLO). Samen met de andere gesprekspartner verwijst het opleidingshoofd ook naar het expertisenetwerk: er is een nauwe samenwerking met partners in dat netwerk. Het expertisenetwerk ondersteunt SLO3 in haar zoektocht naar krachtig taalvaardigheidsonderwijs. De gesprekspartners geven aan dat ze de studiedagen van het expertisenetwerk intensief volgen.

Tijdens het gesprek wordt duidelijk dat taalvaardigheid voor deze SLO sterk gerelateerd is aan twee doelen: (1) het slagen in de opleiding en (2) het vormen van sterke professionals. In dat opzicht leunen de geïnterviewden qua visie sterk aan bij pool 2 van het continuüm.

3.4.3.3.2 Eigen taalvaardigheid studenten

De contactpersoon voor de cursisten gaat in op de **taalproef** bij de aanvang van de opleiding. De proef is niet bedoeld als toelatingsproef maar als diagnostisch instrument ten behoeve van de cursist zelf: op basis daarvan krijgt de cursist allerhande tips om aan zijn taalvaardigheid te werken. Wel geldt dat wie voor de toelatingsproef slaagt (zelfs zonder diploma secundair onderwijs), geen opstapmodule hoeft te volgen. Inhoudelijk richt de proef zich op basale taalvaardigheid (startniveau). Dat is taalvaardigheid die cursisten nodig hebben “om te kunnen leren bij ons” (contactpersoon SLO). Er wordt in dat verband verwezen naar vaardigheden als begrijpend lezen en samenvatten.

De aandacht voor taalvaardigheid in de opleiding wordt toegespitst op wat cursisten nodig hebben om in hun toekomstige beroep te kunnen functioneren. Volgens de gesprekspartners gaan de meeste lerarenopleiders mee in het verhaal van **taalontwikkelen onderwijs**. Begeleiding vindt grotendeels individueel met cursisten plaats. Dat doet men voornamelijk wegens de grote verschillen tussen cursisten. Waar – bij een individu – een behoefte gesignaleerd wordt, grijpt men kortom – individueel – in.

Dat het taalbeleid bij deze SLO volop in ontwikkeling is, blijkt ook uit de (verschillen in) visie van de betrokkenen. Zo geeft het opleidingshoofd aan dat het niet gemakkelijk of haalbaar is om alle (taal)vaardigheden aan te leren die nodig zijn om in het onderwijs te kunnen staan:

“Het is ook de bedoeling dat zij voor een klas komen te staan, dat zij enerzijds naar de leerlingen een goede cursus kunnen samenstellen, een goede powerpoint kunnen maken, anderzijds ook deelnemen in een team: er zijn vergaderingen, je moet een verslag kunnen schrijven en lezen. Als we daarmee (met het aanleren van die vaardigheden, red.) moeten

beginnen, dan kunnen we ons niet richten op de competenties die ze nog nodig hebben om voor de rest te kunnen lesgeven.” (opleidingscoördinator SLO)

De docent bekijkt taal zowel vanuit een smal perspectief, met aandacht voor correctheid in bepaalde maatschappelijke contexten, als een breed perspectief:

“Taalvaardigheid gaat niet over ‘weten wanneer je een d of een t moet schrijven’. Dat zeggen wij ook aan onze cursisten. Want heel veel mensen denken dat wel. Het is zoveel meer dan dat. Het gaat over leesbaar schrijven en op een goede manier iets kunnen vormgeven. Cursisten associëren dat dus nog met de verkeerde dingen.” (docent Communicatie en Overleg)

“[...] bij communicatie worden daar ook wel punten voor afgetrokken als zij bijvoorbeeld moeten oefenen op het schrijven van een nota aan de ouders. Daar heb ik tien keer gezegd: zorg dat er geen taalfouten in staan, want als ouders dat lezen dan zak je onmiddellijk vier schuiven.” (docent Communicatie en Overleg)

3.4.3.3.3 Taaldidactiek

Anders dan wat de documentenanalyse ons kon leren, vernemen we in het interview dat **taalgericht vakonderwijs** uitdrukkelijk deel uitmaakt van de module Communicatie en Overleg. Het thema wordt gekaderd in het decreet Gelijke Onderwijskansen. Studenten worden ook uitgedaagd om taalgericht aan de slag te gaan in hun stagelessen. Eén van de gesprekspartners voegt relativerend toe:

“Ik denk dat dat niet makkelijk is, omdat niet alle cursisten altijd overtuigd zijn van het feit dat ze allemaal taalleerkracht zijn.” (docent Communicatie en Overleg).

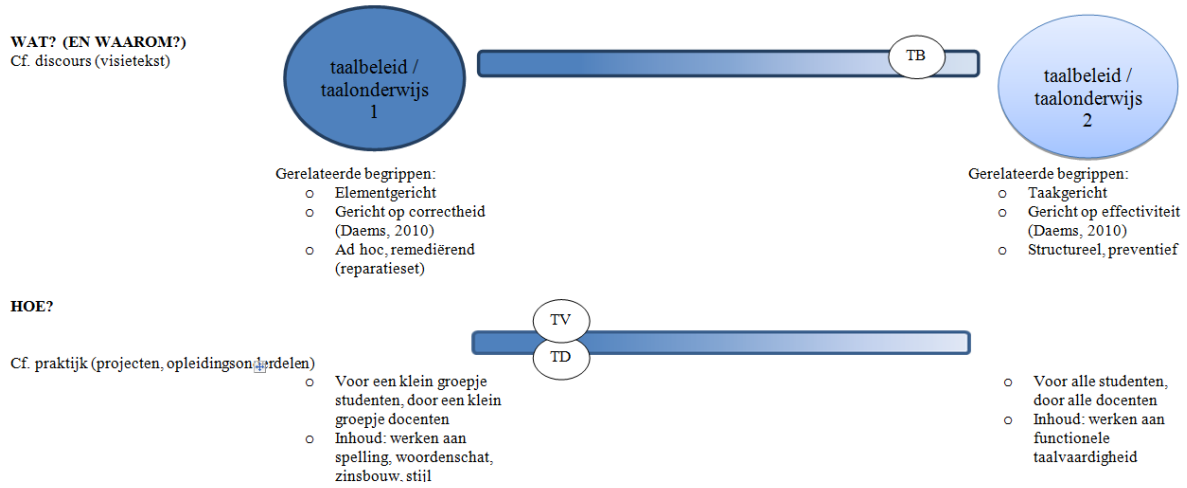
En verder:

“Voor onze taalzwakke cursisten is dat (...) moeilijk, maar dat geldt evenzeer voor onze hogeropgeleiden.” (docent Communicatie en Overleg).

3.4.3.3.4 Synthese van de interviews

Het taalbeleid is vertrokken vanuit de vaststelling dat veel cursisten uitvallen omdat ze niet aan de talige eisen van de opleiding en het werkveld beantwoorden. De opleiding kiest ervoor om de uitval op talig vlak zoveel mogelijk terug te dringen. Het is de bedoeling om de cursisten vooral te emanciperen door aan functionele taalvaardigheid te werken. Hiervoor werken de lerarenopleiders samen met andere lerarenopleiders uit het expertisenetwerk. Ze proberen elkaar zoveel mogelijk te helpen bij hun professionalisering. De gesprekspartners maken duidelijk dat de opleiding continu in evolutie is, en zijn zelf steeds aan het zoeken naar betere oplossingen.

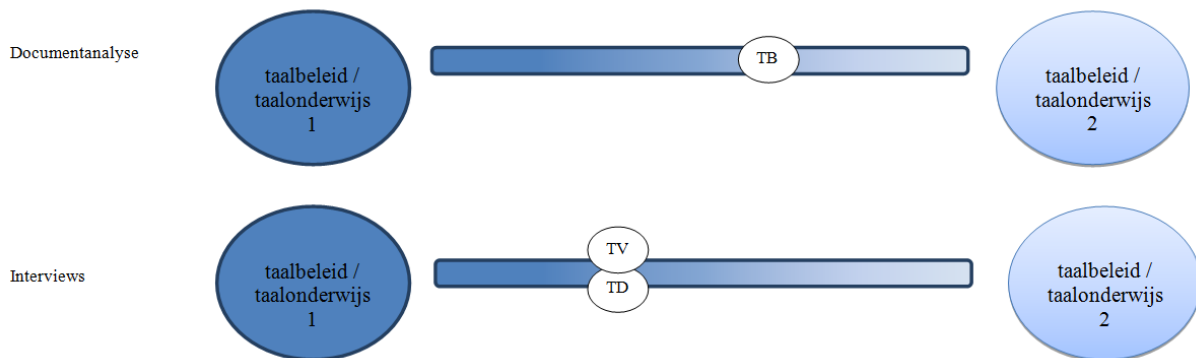
De opleiding wil via een taalproef duidelijk maken of de student het taalniveau van de opleiding al dan niet haalt, en ondersteunt cursisten om taalvaardiger te worden tijdens de opleiding zelf. Dat gebeurt voornamelijk via individuele begeleiding. Men probeert ook structureel en preventief aan taalondersteuning te doen (taalontwikkeld lesgeven), maar dit principe lijkt nog niet volledig toegepast te worden. Remediëring gebeurt dus voornamelijk ad hoc. De synthese van de interviews is gevisualiseerd in Figuur 44.



Figuur 44: Synthese SLO3 na interviews

3.4.3.4 Synthese van de documentenanalyse en de interviews

Figuur 45 visualiseert de synthese van de documentenanalyse en de interviews bij SLO3



Figuur 45: Synthese SLO3 na documentenanalyse en interviews

3.4.4 Opleidingsoverstijgende synthese van de gecombineerde analyses van documenten én interviews

Uit de drie synthesefiguren van de drie besproken lerarenopleidingen (Figuren 35, 42 en 45) blijkt dat beide soorten bronnen (namelijk documenten enerzijds en interviews anderzijds) complementaire informatie opleveren. Achter de relatief rechtlijnige informatie die we in de documenten lezen, schuilt telkens een complexer en genuanceerder verhaal van individuele mensen die elk vooral hun **eigen taalverhaal** lijken te schrijven.

Daarnaast valt op dat - hoezeer de dynamieken in de drie instellingen ook verschillen, er ook grote gelijkenissen zijn tussen opleidingen. Ten eerste: **taalbeleid leeft**. Individuele lectoren/coördinatoren wijzen op een dynamisch proces: men denkt na over taalbeleid en zoekt naar manieren om dat beleid vorm te geven. Ten tweede: **men is positief zoekend**. Men wil werk maken van een taalbeleid om studenten tot gedegen leraren op te leiden. Het werkveld vraagt immers een hoge kwaliteit van de studenten/ afgestudeerden, en dus van de opleiding. Ten derde: progressie binnen taalbeleid lijkt te teren op een **samenspel** van

- (1) een (relatief onbewust) voorbereid zaaiwed: een combinatie van intern aangevoelde noden en druk van buitenaf (o.a. visitatiecommissie; werkveld, ...);
- (2) een overwogen en dynamisch plan: taalbeleid is een erkend aandachtspunt;
- (3) een aantal toevalligheden (o.a. draagkracht en speelruimte van de taalbeleidscoördinator).

Een mooie illustratie van dit samenspel vinden we in GLO3 met betrekking tot taalontwikkelen vakonderwijs. Professionele taalvaardigheden staan ingeschreven in het taalbeleidsplan (zie ook Figuur 32). Een tijdlang gebeurt daarrond echter zo goed als niets. De opleiding spitst zich namelijk volledig toe op de basale en algemene taalcompetenties. Ondertussen groeit het ongenoegen in het werkveld: toekomstige/net afgestudeerde leerkrachten zouden meer kaas gegeten moeten hebben van taalontwikkelen vakonderwijs! In diezelfde periode wordt het Bongo-doesje *Taalontwikkelen lesgeven, hoe doe je dat?* op de markt gebracht. Toevallige connecties (bevriende lectoren) verbinden GLO3 met dat Bongo-doesje, en op relatief korte tijd wordt het onderwerp opgenomen in het aanbod aan de derdejaarsstudenten. De collega's-lectoren kunnen zelf ook een professionaliseringssessie rond dit aandachtspunt volgen.

Vervolgens merken we op dat de **variatie** tussen lectoren/afdelingen binnen één hogeschool groot is. De uitwerking van taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek is afhankelijk van de richting, en van de individuele lectoren binnen die richting. De concrete vertaling van het taalbeleid op het departementaal niveau of opleidingsniveau in elk van de onderzochte richtingen (BaSO Nederlands, BaSO PAV, BaSO Praktijkvakken) vertoont grote verschillen. Die hebben zeker te maken met de concrete individuen die aan het roer staan, maar ook met de specificiteit van de richting. Vooral bij BaSO PAV is er doorgaans meer aandacht voor functionele taalvaardigheid, heterogeniteit bij leerlingen en de voorbereiding op het leraar-zijn in bso-richtingen. We zagen ook aandacht voor Nederlands als tweede taal. Dat is niet zo verwonderlijk omdat (1) de eindtermen PAV expliciet in functionele domeinen waaronder functionele taal- en rekenvaardigheid vertaald worden, (2) deze eindtermen niet in geïsoleerde vakken aan bod komen maar geïntegreerd in hetzelfde vak, namelijk

PAV, waaraan leerlingen veelal via actieve werkvormen werken (3) PAV een vak is dat uitsluitend in het bso wordt aangeboden.

Verder stellen we vast dat er in de opleidingen amper of geen aandacht besteed wordt aan het voorbereiden van toekomstige leerkrachten op de rol van **taalbeleidscoördinator**. De alumni van de onderzochte opleidingen zullen - zoals de meeste van hun voorgangers - onvoorbereid in die rol moeten stappen en gaandeweg - met vallen en opstaan - de competenties moeten ontwikkelen om die rol te realiseren. We denken daarbij aan inzicht in visies op 'taal in/en onderwijs' en competenties op het vlak van (de ondersteuning van) taal(vaardigheids)(verwerving) en van collegiaal coachen.

Ten slotte valt de kracht op van een **taalbeleidscoördinator** die tijd en ruimte heeft voor die coördinatie (%VTE). Hij/zij kan de sterke dynamieken van elk van de individuen en opleidingen, en van verschillende actoren in de 'buitenwereld', op elkaar afstemmen en ze telkens verbinden met de missie en visie van de hogeschool/het departement, meer bepaald in relatie tot taalbeleid. Hij/zij kan de veelheid aan processen bewaken en stroomlijnen.

3.5 Antwoorden op de onderzoeksvragen op basis van de online bevraging, de documenten en de interviews

In 2003 somden Paus et al. de 'Dertien doelen' op die elke leerkracht moet bereiken, wil hij voldoende beslagen voor de klas staan. Deze doelen zijn integraal overgenomen in het document *Basiscompetenties*¹³ van het Departement Onderwijs van de Vlaamse regering.

Doelen 1 tot 8 betreffen de interactie met de leerlingen:

- Doelstelling 1: Gesprekken voeren met leerlingen
- Doelstelling 2: Beoordelen en toegankelijk maken van teksten
- Doelstelling 3: Mondeling opdrachten geven
- Doelstelling 4: Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren
- Doelstelling 5: Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning
- Doelstelling 6: Een schriftelijke evaluatie geven
- Doelstelling 7: Vertellen
- Doelstelling 8: Voorlezen

Doelen 9 tot 13 betreffen de interactie met volwassenen in en rond de school en de leraar als lerende:

- Doelstelling 9: Gesprekken voeren
- Doelstelling 10: Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning
- Doelstelling 11: Schrijven
- Doelstelling 12: Lezen
- Doelstelling 13: Innoveren en professionaliseren

¹³ Het document *Basiscompetenties* is online raadpleegbaar: http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/lerarenopleiding/documenten/Basiscompetenties_2007.pdf, geraadpleegd op 02/10/2012.

De doelen sluiten aan bij wat Daems (2010) “de professionele taalcompetenties van de leerkracht” noemt, het geheel van de kennis, vaardigheden en attitudes dat je als leerkracht in je onderwijspraktijk moet kunnen inzetten. Daarnaast onderscheidt Daems enerzijds de “academische taalvaardigheid”, met name de vaardigheden die nodig zijn om het hogeschooltraject met succes te doorlopen. Die laatste sluiten nauw aan bij doelen 9 tot 13 van *Dertien doelen in een dozijn*. Anderzijds verwijst hij ook naar “basale taalvaardigheid” of “starttaalvaardigheid”, dat wil zeggen de kennis, vaardigheden en attitudes die in het secundair onderwijs verworven worden, en die de basis vormen voor beide hierboven vermelde vaardigheden.

Dit onderzoek wijst uit dat lerarenopleidingen zich zeer goed bewust zijn van het belang van de dertien professionele taalcompetenties en van hun opdracht om aan die doelen te werken. Zo wordt in de beleidsdocumenten geregeld naar relevante brondocumenten in dat verband verwezen.

3.5.1 Onderzoeksvraag 1

Worden toekomstige leerkrachten ondersteund in de ontwikkeling van hun eigen taalvaardigheid?

Onder *eigen taalvaardigheid* of *taalvaardigheid eigen niveau* verstaan we in dit rapport de basale taalcompetenties (niveau secundair onderwijs eindtermen aso en tso) en daarop aansluitende academische taalcompetenties (vakliteratuur verwerken, presenteren, rapporteren, verslagen schrijven, enz.) (Daems, 2010). Die laatste sluiten grotendeels aan bij doelen 9 tot 13 van *Dertien doelen in een dozijn* (Paus et al., 2003). De professionele vaardigheden bespreken we elders.

In het (hoger) onderwijs onderscheiden we grosso modo twee manieren om aan de taalvaardigheid van studenten te werken, namelijk:

1. **via taalonderwijs in een module of vak** met studiepunten, een titularis (= taaldocent), een afgebakende set doelstellingen (taal(leer)competenties), evaluatie van taalproducten, waarbij de klemtoon kan liggen op
 - a. remediëring: leerstof secundair onderwijs;
 - b. preventie: taal(leer)competenties met het oog op academische vaardigheden. Dit impliceert dat er verder gebouwd wordt op de leerstof van het SO.

Dit soort taalonderwijs kan in het hoger onderwijs voorafgegaan worden door een **screening**, al dan niet aangevuld met een **instapcursus** en/of een bijkomende **remediëringsroute**;

2. **via taalgericht vakonderwijs**: in **verschillende (alle) modules of vakken** worden kansen gegrepen om de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten te stimuleren/ondersteunen. Dat kan
 - a. door kleine ingrepen in het didactisch handelen van de docent zelf;
 - b. door studenten actief met de vakinhoud aan de slag te laten gaan via grotere (al dan niet gequoteerde) lees-, luister-, schrijf- en spreekopdrachten. Taalgebruik is taalontwikkeling (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

Voor de participerende opleidingen kunnen we een antwoord formuleren met betrekking tot beide invalshoeken.

Wat (1) **taalonderwijs** betreft, zien we dat de 85% van de GLO's een **screening** organiseert. In de SLO's gaat het om een vergelijkbaar percentage: in 45% van de SLO's is er een screening voor alle

cursisten; in 35% van de SLO's enkel voor cursisten zonder diploma secundair onderwijs. Hoe die screenings eruit zien, weten we niet voor alle opleidingen. De informatie die ons bereikte (in de vorm van een beschrijving van de screening of van het screeningsinstrument zelf), toont een veeleer elementgerichte, kennisgerichte insteek.

Aansluitend op de screening volgt er meestal geïndividualiseerde feedback en een **remediërsaanbod**. In vele gevallen organiseert men echter ook **(preventieve) ondersteuning van de taalvaardigheid** van de studenten.

In bijna 80% van de GLO's is er een remediërsroute voor alle studenten. De aanpak daarvan vertoont vele varianten: het kan gaan om doorverwijzingen naar een logopediste, een "taaldokter" of het Deeltijds Kunstonderwijs (afdeling Woord). Studenten worden ook attent gemaakt op allerlei websites, bv. SNS. Soms organiseert men lees- en/of schrijf- en/of spreekkringen. In 85% van de GLO's is er daarnaast ook structureel ingebedde aandacht voor de taalvaardigheidsontwikkeling van alle studenten, met name in de vorm van een opleidingsonderdeel in het (eerste semester van het) eerste opleidingsjaar. De documentenanalyse en interviews leren ons dat men zich in dat eerste deel van de opleiding grotendeels op de "leerstof van het secundair onderwijs" concentreert, meer bepaald op uitspraak, spelling en stijlkwesies. Een uitwerking van de doelen 9 tot 13 in zichtbare activiteitenlijnen (leerlijnen) door de opleiding heen, waarbij instructie, begeleide oefenkansen en evaluatiemomenten elkaar logisch opvolgen, treffen we minder vaak aan.

Wegens de gediversifieerde instroom in de SLO's is het plaatje van taalremediëring daar iets complexer: 22% geeft aan remediëring te organiseren voor alle cursisten, waarvan de helft op vraag van de cursist; 44% organiseert taalremediëring voor cursisten met een slechte score op de taaltest, en 17% geeft aan dit voor SLO-cursisten zonder diploma SO te doen. In 70% van de SLO's in ons bestand wordt het werken aan taalvaardigheid structureel ingebouwd in het curriculum. Men verwijst in dat verband naar het vak C1 Communicatie en Overleg, dat overigens in alle SLO's aangeboden wordt, en waarin men werkt aan communicatiemodellen, basiscommunicatieve vaardigheden en gesprekstechnieken. Waarom 25% van de SLO's – ondanks het vak C1 – aangeeft niet op structurele wijze aan de eigen taalvaardigheid van studenten te werken, is ons niet duidelijk. Misschien heeft het te maken met een smalle visie op taal(vaardigheid), waarbinnen communicatieve effectiviteit geen plaats heeft, of met een strikte scheiding tussen basale/academische en professionele vaardigheden.

Met betrekking tot (2) **taalontwikkelen lesgeven door docenten** geeft meer dan driekwart van de GLO's in de online bevraging aan dat taalgericht vakonderwijs deel uitmaakt van het professionaliseringsaanbod voor docenten; in de SLO's gaat het om bijna de helft van de opleidingen.

De analyses van documenten en interviews sporen ons aan om deze informatie enigszins te relativiseren. Niet zozeer wat de intenties betreft: de meeste coördinatoren en taaldocenten zijn overtuigd van het belang van taalontwikkelen lesgeven. Wél wat de realisaties betreft: niet alle praktijkvakcollega's blijken overtuigd te zijn van het belang en de meerwaarde van taalontwikkelen lesgeven. Meestal overheerst het argument van de tijd: 'we hebben al geen tijd voor onze eigen inhouden, laat staan voor iets van taal' (gedachte gebaseerd op de interviews, niet letterlijk gezegd door een van de respondenten), een redenering die ons inziens een veeleer smalle visie op taal(vaardigheid) impliceert.

Tot slot is het voor de vraag naar taalvaardigheidsonderwijs in de opleiding ook belangrijk om na te gaan in welke mate de toekomstige leerkracht blijf moet geven van een zekere mate aan taalvaardigheid wanneer hij zich op de werkplek bevindt. Bijna alle GLO's geven aan dat de eigen taalvaardigheid van de student een aandachtspunt is op het **stagebeoordelingsformulier**. Voor de SLO's geldt dat dit slechts voor 40% het geval is. Dat laatste cijfer is enigszins verrassend: als taalvaardigheid niet opgenomen staat in de criterialijst voor de praktijk, bestaat immers de kans dat het door studenten en (niet-taal)docenten en hun collega's-stagebegeleiders uit het secundair onderwijs niet voldoende ernstig genomen wordt: immers, *the tail wags the dog*¹⁴, zowel in de positieve als in de negatieve zin.

Hoe het aandachtspunt desgevallend uitgewerkt wordt op de stagebeoordelingsformulieren, is niet altijd bekend. Wel hebben we concrete informatie van twee van de vier de GLO's waarvoor we een documentenanalyse uitvoerden, en van één van de vier SLO's. In de drie gevallen biedt de uitwerking vele kansen tot het beoordelen van de taalvaardigheden van de student vanuit een veeleer smalle kijk op taal(vaardigheid), bv. "spreekt verzorgd Nederlands", "communiceert mondeling en schriftelijk correct en gepast", "verzorgt spreektempo, articulatie, intonatie" (stagebeoordelingsformulieren).

De interviews met sommige vakdocenten leren ons bovendien dat zij zich niet altijd voldoende competent voelen om deze rubriek exhaustief te behandelen: spelfouten en dialect detecteren lukt nog wel, maar verder voelen deze docenten zich onzeker: 'Ik kan mijn oordeel niet hard maken' (Gedachte gebaseerd op interviews, niet letterlijk gezegd door een van de respondenten).

3.5.2 Onderzoeksvraag 2

Wordt met toekomstige leerkrachten gewerkt aan het verwerven van taaldidactische competenties, waaronder taalontwikkelen lesgeven?

Ervan uitgaand dat elke leerkracht een taalbewuste¹⁵ leerkracht zou moeten zijn, met andere woorden dat elke leerkracht een rol speelt in het ondersteunen en stimuleren van de taalvaardigheid van zijn/haar leerlingen, rijst de vraag naar hoe leerkrachten secundair onderwijs daartoe opgeleid worden.

Onder taaldidactische competenties verstaan we enerzijds doelen 1 tot 8 van *Dertien doelen in een dozijn*, en anderzijds taalontwikkelen lesgeven. De relatie tussen beide is evenwel niet helemaal eenduidig. Wij gaan ervan uit dat je de professionele taalvaardigheden (Doelen 1 tot 8) nodig hebt om taalontwikkelen lesgeven te kunnen realiseren. Dat laatste legt echter - meer dan bij professionele vaardigheden het geval is - de klemtoon op het feit dat je tijdens je didactisch handelen ook de taalontwikkeling van de leerlingen actief stimuleert. In beide gevallen gaat het om vaardigheden/inzichten die elke leerkracht inzet, in welk vak dan ook.

¹⁴ De uitdrukking "The tail wags the dog" staat voor de impact van wat er geëvalueerd wordt, op wat er geleerd wordt. Als er aan het einde van een leertraject gevraagd wordt om welbepaalde competenties te demonstreren en andere competenties buiten beschouwing gelaten worden, dan kan dat feit ertoe leiden dat de lerenden inzetten op de eerste reeks competenties en de tweede reeks verwaarlozen.

¹⁵ We kiezen er in deze context bewust voor om te spreken van een "taalbewuste" leerkracht. De oorspronkelijke uitspraak "Elke leerkracht is een taalleerkracht", gelanceerd door oud-minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke, stoot namelijk op nogal wat onbegrip.

Hoewel we ons ervan bewust zijn dat de opleiding er voor de toekomstige leerkrachten Nederlands en PAV in dit verband anders (meer intensief) uitziet dan voor de anderen, bespreken we hieronder enkel het algemene verhaal. We komen verder nog terug op de leerkrachten PAV en Nederlands.

Binnen de lerarenopleiding zien we *grosso modo* drie (mogelijks complementaire) manieren om met toekomstige leerkrachten te werken aan de twee onderdelen van taaldidactische competenties:

- (1) Professionele taalvaardigheden (cf. doelen 1 tot 8 in *Dertien doelen in een dozijn*) maken deel uit van een opleidingsonderdeel 'Taalvaardigheid'.
- (2) Taalgericht vakonderwijs maakt deel uit van een module Didactiek of vormt een onderdeel van de module/het vak zoals beschreven in (1).
- (3) Vanuit het principe *Walk the talk* passen docenten de doelen 1 tot 8 en de principes van taalontwikkelen in de eigen aanpak toe, en expliciteren zij de gang van zaken ten aanzien van hun studenten/cursisten, zodat zij de principes zowel ervaringsgericht als theoretisch meekrijgen.

Wat mogelijkheid **(3)** betreft, verwijzen we naar de vorige paragraaf. Voor zover we kunnen inschatten op basis van de data, is taalontwikkelen lesgeven door docenten van de lerarenopleiding niet algemeen verspreid, laat staan dat men systematisch kansen grijpt om de eigen praktijk te analyseren in het licht van de didactiek die studenten moeten toepassen. Het realiseren van doelen 1 tot 8 op niveau van de docenten van de opleidingen, eventueel gevolgd door explicitering van de aanpak, hebben we niet onderzocht.

Waar en hoe komen taaldidactische competenties dan wel aan bod? De online bevraging heeft informatie opgeleverd met betrekking tot **(2) taalontwikkelen lesgeven**. Van de GLO's zegt 75% dat de principes van taalontwikkelen vakonderwijs aangeboden worden in een specifiek opleidingsonderdeel; 25% geeft aan dat er slechts sporadisch aandacht aan wordt besteed. Voor de SLO's liggen de cijfers iets lager: 40% werkt structureel aan taalontwikkelen vakonderwijs; 40% sporadisch en 20% niet.

Voor de inbedding van **(1) professionele taalvaardigheden (Doelen 1-8)** in het curriculum leren de diepgaandere analyses van documenten en interviews ons het volgende. In één van de vier onderzochte GLO's wordt gedurende twee jaar structureel gewerkt aan de *Dertien doelen in een dozijn*. Het geheel van die doelen (dus ook doelen 1 tot 8) is daarmee gedekt. In de andere GLO's zien we dat er binnen het opleidingsonderdeel Communicatieve vaardigheden aan geen of slechts enkele van de 8 professionele taalvaardigheidsdoelen gewerkt wordt. De professionele taalvaardigheidsdoelen komen dus niet allemaal systematisch aan bod. In de SLO's kunnen doelen 1 tot 8 aan bod komen in de module Communicatie en Overleg, hoewel de aandacht vooral geconcentreerd lijkt te worden op gesprekstechnieken (cf. doelstelling 1: "Gesprekken voeren met leerlingen" en doelstelling 9: "Gesprekken voeren (met volwassenen in en rondom de school)").

Via de online bevraging zijn we ook te weten gekomen dat taalontwikkelen vakonderwijs als aandachtspunt op het **stagebeoordelingsformulier** in amper 50%, respectievelijk amper 30% van de GLO's en SLO's een (gerapporteerd) feit is. Aandacht voor de ondersteuning van de taalvaardigheidsontwikkeling van hun leerlingen vinden we in de stagebeoordelingsformulieren als volgt terug:

- “Heeft aandacht voor de taalvaardigheid van de leerlingen.” (opleidingsjaar 2) en “Stimuleert de taalontwikkeling van de leerlingen.” (opleidingsjaar 3).
- “Houdt rekening met het taalbeheersingsniveau van de leerlingen.” + “Spoort de leerlingen aan om correct taalgebruik te hanteren.”

Ook hier dienen we toe te voegen dat een aantal niet-taal docenten aangeeft zich niet altijd even competent te voelen om dit soort rubrieken in te vullen/te beoordelen.

3.5.3 Onderzoeksvraag 3

Worden leerkrachten voorbereid op het lesgeven aan zwaktaalvaardige leerlingen?

De focus van dit onderzoek betreft het onderwijs aan leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs en/of technisch onderwijs. In die richtingen bevinden zich heel wat leerlingen met een zwakke tot zeer zwakke taalvaardigheid.

In deze paragraaf vatten we samen in welke mate de lerarenopleidingen hun toekomstige leerkrachten voorbereiden op het lesgeven aan deze kansengroepen. We polsten expliciet naar informatie via de volgende twee invalshoeken, maar het spreekt voor zich dat ook het voorgaande (paragrafen 3.5.1 en 3.5.2) belangrijk is voor meer/minder kwaliteitsvol onderwijs aan zwaktaalvaardige leerlingen.

- Invalshoek 1: de rechtstreekse vraag naar aandacht voor de problematiek van zwaktaalvaardige leerlingen.
- Invalshoek 2: de vraag naar de opleiding van toekomstige leerkrachten PAV of Nederlands tot taalcoach/-coördinator.

Wat de **eerste invalshoek** betreft, wijst de online bevraging uit dat 40% van de GLO's systematisch (namelijk via een welbepaald opleidingsonderdeel) werk maakt van onderwijs over de aanpak van taalzwakke leerlingen; 55% zegt dit soort input sporadisch aan te bieden. In de SLO's gaat het om 30% structureel, 30% niet-systematisch en 40% totaal niet. Ondanks het feit dat zwaktaalvaardige en laaggeletterde uitstroom uit het (beroeps) secundair onderwijs een algemeen erkend probleem is (o.a. Kis, 2010), lijken lerarenopleidingen daarop voorlopig slechts een beperkt (toekomstgericht) antwoord te bieden.

Documenten en interviews voegen daar het volgende aan toe. Als GLO's systematisch onderwijs verschaffen met betrekking tot lesgeven aan zwaktaalvaardige leerlingen, wordt die zorg om zwaktaalvaardige leerlingen doorgaans in de opleiding tot leerkracht Nederlands en PAV verankerd. Nergens in de ECTS-fiches van de praktijkvakken of in de gesprekken met de praktijkvaklectoren blijkt expliciete aandacht voor de zwakke taalvaardigheid van hun doelpubliek. We mogen er echter wel van uitgaan dat de praktijkvakdocenten die zorg op een of andere (on)bewuste wijze integreren: het doelpubliek voor wie zij opleiden, is – anders dan dat van vele andere docenten – meestal niet taalsterk. Zo is er in één van de GLO's expliciet aandacht voor heterogeniteit en de ontwikkeling van authentiek functioneel materiaal voor bso-leerlingen. In de SLO's zien we de problematiek van taalzwakkere leerlingen zelden in het aanbod verschijnen. Het feit dat er niet expliciet naar verwezen wordt, zou ertoe kunnen leiden dat toekomstige leerkrachten zich te weinig bewust worden van didactische principes en tools die het leren van deze leerlingen bevorderen.

Met de **tweede invalshoek**, namelijk de opleiding van leerkrachten PAV of Nederlands tot taalcoaches, gaan we uit van de veronderstelling dat er in het werkveld van het beroepsonderwijs en technisch onderwijs blijvend werk gemaakt moet worden van de verspreiding en verankering van het ideeëngoed rond taalontwikkelen. De leerkracht Nederlands of de leerkracht PAV zal daarbij een belangrijke rol spelen. Toekomstgericht werken betekent dat je toekomstige leerkrachten PAV en Nederlands voorbereidt om die rol op te nemen.

De online bevraging leert ons dat GLO's hun toekomstige leerkrachten PAV en Nederlands in 45% van de gevallen systematisch en in 25% van de gevallen niet-systematisch voorbereiden op die rol. De percentages liggen iets hoger voor Nederlands dan voor PAV. In SLO's liggen die percentages een stuk lager: 10% leidt de leerkrachten systematisch op voor die rol; 10% niet-systematisch en 80% zegt er niet mee bezig te zijn of het antwoord schuldig te moeten blijven.

De analyse van documenten en interviews voegt op dit punt nog het volgende toe: de voorbereiding op coaching met betrekking tot taalontwikkelen onderwijs wordt in het bredere perspectief van een opleiding tot taalbeleidscoördinator opgenomen: in de ECTS-fiche van een opleidingsonderdeel Nederlands lezen we de doelstelling: "De student leert een taalbeleid uitstippelen". In sommige opleidingen staat deze doelstelling ook vermeld in de departementale visietekst taalbeleid:

"[...] we willen ervoor zorgen dat onze toekomstige leerkrachten in staat zijn om aan een taalbeleid op hun toekomstige werkplaats mee vorm te geven". (visietekst taalbeleid)

Aan die doelstelling wordt echter lang niet altijd concreet gewerkt.

3.5.4 Verdere inzichten

Variatie is bijzonder groot, stabiliteit en samenwerking beperkt

In de vorige paragrafen (3.5.1 tot 3.5.3) bespraken we hoe het er 'gemiddeld genomen' aan toe gaat in de lerarenopleidingen. We beseffen echter dat we daarmee niet volledig recht doen aan de grote variatie tussen en binnen de opleidingen, en aan de werking van de verschillende soorten opleidingen (GLO en SLO).

Voor elk van de aandachtspunten is er variatie *tussen* GLO en SLO en *binnen* GLO respectievelijk SLO. Meer nog, ook tussen opleidingen of richtingen binnen hetzelfde departement of dezelfde opleiding botsen we op verschillen. Naarmate we dichterbij de kern van de opleiding komen (voornamelijk via interviews) worden die verschillen duidelijker. We stellen immers vast dat het op dat niveau om individuele lectoren draait die – al dan niet op cruciale posities – al dan niet hun schouders zetten onder een al dan niet toekomstgerichte omgang met taal(vaardigheids)verwerving, en daarbij al dan niet beleidsmatige en/of collegiale steun ervaren.

Dat de kracht van het individu een grote rol mag/moet spelen, zegt enerzijds iets over de intrinsieke *drive* van lerarenopleiders. Anderzijds leert het ons dat, de visieteksten ten spijt, taalbeleid op de hogescholen (nog) niet onlosmakelijk en fundamenteel verankerd is in het beleid van elk van die instellingen. Het bewijs daarvan wordt onder andere ook geleverd door opleidingshoofden die niet weten wat er aan taalbeleid gebeurt, welke accenten er gelegd worden, of er een opleidingsonderdeel is waarin de schooltaalproblematiek van zwaktaalvaardige leerlingen bestudeerd wordt, enz. Dat gegeven maakt de constructies broos. Wegens gebrek aan grondige verankering is veel van wat met taalbeleid samenhangt, gevoelig voor individuele en conjuncturele

schommelingen. Op zijn beurt maakt dat de samenwerking met andere opleidingen zeker niet makkelijker, waardoor iedereen zelf het warme water tracht uit te vinden en/of 'afhankelijk' is van toevallige initiatieven van anderen.

4 Discussie op basis van de resultaten voor Vlaanderen

4.1 Het discours vs. ‘de feiten’ met betrekking tot ‘taal in/en onderwijs’

Net als Van Knippenberg (2010) laat dit onderzoek zien dat er een kloof gaapt tussen het vaak vanuit een brede visie op taal(onderwijs) gevoede discours met betrekking tot ‘taal in/en onderwijs’, zoals verwoord in instellingsgebonden (beleids)documenten, enerzijds, en de dagelijkse praktijk van de opleiding, zoals vormgegeven door de docenten, anderzijds. Het in het discours verdedigde uitgangspunt van ‘taal in/en onderwijs’ als een zaak van alle betrokkenen wordt in de praktijk nog niet breed gedeeld. Dit fenomeen is al langer bekend als “*the knowing-doing gap*”: zie Pfeffer & Sutton (2000), geciteerd in Fullan (2006).

Uit de online bevraging, waarin opleidingen rapporteren over standpunten en acties met betrekking tot de bevragede onderwerpen, en deels ook uit de documentenanalyse komt **een positief beeld** naar voor van taalbeleid-taalvaardigheid-taaldidactiek in de lerarenopleiding.

De antwoorden op online bevraging laten een vrij stevig uitgebouwd taalbeleid vermoeden: er is een visietekst; er wordt structureel aan taalvaardigheid gewerkt; er is aandacht voor taaldidactiek (taalontwikkelen lesgeven). Zoals reeds eerder gezegd tonen de geïntegreerde opleidingen op al die punten een net iets positiever beeld dan de specifieke lerarenopleidingen. Wat die laatste groep betreft, sluit ons beeld aan bij het – eveneens genuanceerde – beeld dat Steverlyncx (2010) schetst: een klein derde van de 21 centra die zij heeft bevroegd, zijn op vrij systematische wijze met taalbeleid bezig; een kleine helft heeft duidelijk een begin gemaakt met de uitbouw van een taalbeleid, en één vierde staat voorlopig aan de zijlijn.

De documentenanalyse, meer bepaald de analyse van visieteksten(-in-ontwikkeling), bevestigde dat beeld in eerste instantie. Men verwijst in die teksten geregeld naar bronnen die een brede visie op taal en taalonderwijs ondersteunen (bv. *Dertien doelen in een dozijn*; Bogaert & Van den Branden, 2011; Daems, 2010). Men onderstreept daarbij het belang van communicatieve effectiviteit, meestal naast het belang van correctheid, normbewustzijn en Standaardnederlands.

Op diezelfde lijn plaatsen we de taalbeleidscoördinatoren met wie we een gesprek mochten voeren. Hoewel er verschillen zijn tussen de coördinatoren, verdedigen deze professionals over het algemeen taal(onderwijs) in de brede betekenis en het belang van communicatieve effectiviteit (Daems, 2010), in het kader waarvan zij ook plaats inruimen voor het werken aan correct taalgebruik, normbewustzijn en het gebruik van Standaardnederlands.

Als we via de documenten dieper in de opleidingen ‘afdalen’, dan **verschuift het beeld** in de richting van minder eenduidigheid enerzijds en een veeleer smalle visie op taal anderzijds. ECTS-fiches, instaptoetsen, stagebeoordelingsformulieren enz., waarin taalcompetenties geformuleerd worden in termen van gedragsindicatoren, laten zien dat men meer dan eens ‘terugvalt’ op de objectief observeerbare aspecten van taalvaardigheid, namelijk: correcte uitspraak en foutloos schrijven (spelling, woordkeus, zinsbouw). In de toegestuurde documenten vinden we bovendien weinig terug van wat met een brede visie op ‘taal in/en onderwijs’ te maken heeft: taakgerichtheid, functionaliteit, gerichtheid op effectiviteit ontbreken veelal in deze documenten. ‘Taal en/in onderwijs’ lijkt met andere woorden gereduceerd te worden tot aspecten van correctheid en

taalverzorging. In het verlengde daarvan wordt een student of leerling taalvaardig genoemd “wanneer hij een bepaald niveau van kennis bereikt van vooral opzichzelfstaande taalelementen, gekenmerkt door streven naar een hoge mate van vormelijke correctheid: woordenschat en taaleigen, bouw van woorden en zinnen (grammatica), technisch correct spreken (uitspraak) en schrijven (spelling), en dat alles in het Standaardnederlands” (Daems, 2010, p. 27).

Hetzelfde geldt voor de interviews met de vakdocenten. Uit de gesprekken blijkt grotendeels een smalle visie op ‘taal en/in onderwijs’, wat als fenomeen ingevuld wordt met verschijnselen als juist bordschrift en correcte uitspraak. Dat is ook het geval voor academische of professionele taalcompetenties (De Beir, 2009). Van basale vaardigheden wordt gesteld dat een toekomstige leerkracht er zonder meer moet over beschikken. Tegelijkertijd wordt verwezen naar het secundair onderwijs, dat op dit vlak misschien meer inspanningen had moeten leveren. Vandaar onder andere dat lerarenopleiders sterk inzetten op het repareren van ingeslepen taalfouten, en minder sterk op het voorbereiden op de talige kant van het lerarenberoep, zoals goede instructies geven, communiceren met ouders en het verhogen van de *taalvaardigheid* van taalzwakke leerlingen in het beroepsgericht onderwijs. Die reactie ligt in het verlengde van wat Daems (2010) vaststelt: opleidingen die een smalle visie over ‘taal en/in onderwijs’ aanhangen, introduceren taalbeleid in eerste instantie om “deficiënties” weg te werken. Hij spreekt over het “remediale model” (p. 28).

Daarnaast stellen we vast dat de integratie van taal- en vakonderwijs in taalgericht vakonderwijs of taalontwikkelen lesgeven een grote uitdaging blijft. De belangrijkste inhoudelijke bekommernis van de docenten is wellicht het overbrengen van vakkennis (Van Knippenberg, 2010) en vakgebonden didactische kennis. Daarnaast biedt een smalle kijk op ‘taal in/en onderwijs’ weinig of geen ruimte om die integratie te verwezenlijken. Binnen een brede visie op ‘taal in/en onderwijs’ zouden beide elkaar echter niet hoeven uit te sluiten. Integendeel, ze zouden niet zonder elkaar kunnen. De grondige integratie van taalontwikkelen lesgeven kan wellicht niet zonder verdere professionalisering van de (reeds overbelaste) docenten. Onderzoek wijst uit dat enkel goed gekaderde intensieve trajecten succes genereren (o.a. Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Fullan (2006) relateert die vorm van professionalisering zelfs enigszins: “Improvement is more a function of *“learning to do the right things in the settings where you work”* (p 73). Goossens et al. (2011) onderstrepen in dat verband het belang van een intensieve, persoonlijke coaching (op de werkvloer) gedurende een langere tijd.

In dat soort contexten hebben taalbeleidscoördinatoren geen eenvoudige opdracht. Naast (en deels ook voorafgaand aan) het organiseren van de ondersteuning van collega’s met concrete methodieken om studenten op te leiden tot taalvaardige leerkrachten, moet er nog hard aan een visie op ‘taal en/in onderwijs’ gewerkt worden. Taal is immers niet “zoiets theoretisch in een leslokaleke”, zoals een lector Elektriciteit het verwoordde. Uit de analyses werd in dit verband ook duidelijk dat een coördinator met een groter “mandaat” (tijd, ruimte, slagkracht) meer kan bewerkstelligen dan iemand die wél de titel maar níet de speelruimte heeft.

4.2 Bereidheid tot medewerking binnen een stapsgewijze aanpak

We hebben in dit onderzoek gebruik gemaakt van een **stapsgewijze** aanpak waarbij we op een steeds verfijndere manier gegevens verzamelden en analyseerden:

- (1) via een online bevraging van de relevante lerarenopleidingen brachten we de grote tendensen in kaart met betrekking tot het voeren van een taalbeleid, het werken aan taalvaardigheid, en het ontwikkelen van taaldidactische inzichten;
- (2) voor acht lerarenopleidingen voerden we een documentenanalyse uit, waarbij we het taalbeleidsplan, ECTS-fiches, stagebeoordelingsformulieren en andere documenten kritisch doorlichtten, en
- (3) in drie opleidingen namen we interviews af met twee of meer betrokkenen (opleidings- of taalbeleidscoördinatoren en lerarenopleiders van de onderzochte vakken). Het uitgangspunt voor de gesprekken werd gevormd door excerpten uit de opleidingsdocumenten en vragen die de documentenanalyses oproepen.

De online bevraging hielp om het onderwijslandschap met betrekking tot taalbeleid, taalvaardigheid en taaldidactiek in SLO en GLO (BASO) ruw te schetsen, en om de nodige documenten gestructureerd op te vragen. Vervolgens is de documentenanalyse zeer geschikt gebleken voor een meer gedetailleerde verkennende studie: ze heeft bijgedragen tot het inkleuren van een aantal stukken van het landschap. Ten slotte gaven de interviews ons meer inzicht in wat er bij beleidsmedewerkers enerzijds en lerarenopleiders anderzijds precies leeft, en in hoeverre en op welke manier de documenten een plaats krijgen in het dagelijkse hogeschoolleven.

Het verminderen van het aantal opleidingen naarmate er dieper afgedaald werd in de stapsgewijze aanpak, heeft alles te maken met de grootte van dit project (althans voor Vlaanderen), meer bepaald de mankracht en de duur. Documenten bij de juiste personen opvragen, verzamelen, ordenen, lezen en analyseren is tijdsintensiever dan een online bevraging opstellen, afnemen en verwerken. Dat geldt eveneens voor de gesprekken: interviews plannen, realiseren, (deels) uitschrijven en analyseren vraagt heel wat tijd. Gelukkig is de opbrengst evenredig: met de interviews komen we immers het dichtst bij de kern van de opleiding.

De ware kern, met name de concrete leeromgeving die met betrekking tot onze onderzoeksthema's op de opleidingen gecreëerd wordt, enerzijds, en de leeromgevingen die de toekomstige leerkrachten vervolgens in hun secundaire (stage)scholen construeren, anderzijds, hebben we echter niet kunnen bestuderen. Dat is jammer, want *the proof is in the eating of the pudding*. Gelukkig hebben we wel een masterstudente Taalkunde (KU Leuven) bereid gevonden om een eerste exploratie in die richting te realiseren in het kader van haar afstudeerproject (Pannier, 2013).

De door ons gekozen aanpak, namelijk een eerste onderzoek via online bevraging en een bijbehorende documentenanalyse, heeft naar ons aanvoelen de sterke **respons** bewerkstelligd. Coördinatoren/docenten konden op eigen tempo en naar eigen goeddunken reageren op de vragen, en mochten zelf beslissen welke documenten ze al dan niet meestuurden.

De hoge respons op de online bevraging en het opvragen van documenten heeft ook te maken met de zeer gerichte en niet-aflatende, maar begripvolle druk vanwege de onderzoekers, zowel per mail als telefoon (zie Bijlage 1 voor de verzonden e-mails aan de lerarenopleiders). Wellicht speelt ook het vertrouwen in het Centrum voor Taal en Onderwijs, verbonden aan de KU Leuven, een rol. De uitdrukkelijke mededeling dat "Uw antwoorden strikt vertrouwelijk behandeld zullen worden" heeft vermoedelijk eveneens een bijdrage geleverd aan de hoge respons.

Het (beperkte) verschil in respons tussen SLO's en GLO's heeft ons inziens te maken met de timing, die voor beide soorten opleidingen andere consequenties had. De GLO's bevonden zich op het ogenblik van de bevraging in de eerste fase van de voorbereiding op de visitaties van 2014-2015: precies op dat ogenblik werden in de opleidingen documenten geordend en gesynthetiseerd. Onze vraag kwam in dat proces dus op een haast ideaal moment; de documenten lagen bij wijze van spreken voor het oprapen. De SLO's, daarentegen, hadden net een visitatie en een aantal bevraging rondes afgerond: bij hen kwam onze vraag veeleer ongelegen. Hoewel de SLO's de documenten meestal min of meer klaar hadden liggen (verzameld voor een vorige bevraging), gaven een aantal opleidingscoördinatoren op dat moment aan geen tijd te kunnen investeren in een volgend onderzoek.

De gemiddeld grote bereidwilligheid van opleidingen verbinden we ten slotte ook met het feit dat lerarenopleiders doorgaans werken vanuit de beste bedoelingen, dat zij met hart en ziel werken aan het opleiden van studenten/cursisten tot goede leraren, en er daarbij van uitgaan dat ze in de goede richting evolueren. Ze zijn bijgevolg niet bang zijn om informatie te delen. Daarnaast gaf een aantal opleidingscoördinatoren aan zoekend te zijn. Zij hopen dat dit onderzoek op termijn ook antwoorden oplevert op de vraag hoe zij 'taal en /in onderwijs' het best vormgeven in de lerarenopleiding.

5 Beleidsaanbevelingen

5.1 Aanbeveling 1

Beleidsvoerders van lerarenopleidingen moeten ondersteund worden in hun keuze om tijd en middelen te investeren in de professionele taalcompetenties van hun toekomstige leerkrachten.

Om beleidsvoerders te ondersteunen in hun keuze om tijd en middelen te investeren in het onderwijs met betrekking tot de professionele taalcompetenties van hun toekomstige leraren denken we enerzijds aan financiële injecties, gezien de krappe budgettaire omkadering waarbinnen momenteel in lerarenopleidingen gewerkt moet worden, en anderzijds aan het versterken van de *knowhow* van beleidsvoerders met betrekking tot taalverweringsprocessen. Zij beslissen immers over de besteding van de middelen. Naast het (voor de Vlaamse lerarenopleidingen) baanbrekende *Dertien doelen in een dozijn* (Paus et al., 2003) zou een handzame publicatie met daarin de essentie van taalverwerving voor beleidsvoerders van lerarenopleidingen, en meer in het algemeen ook voor andere onderwijsbeleidsvoerders interessant zijn. Niet-experten beseffen het immers niet altijd, maar taalcompetent word je niet vanzelf. Taalverwerving kost tijd en moeite en lukt niet zonder meer (Bogaert & Van den Branden, 2011; Verheyden, 2012).

5.2 Aanbeveling 2

De kennis over hoe de lerarenopleidingen kunnen opleiden met het oog op taalontwikkend lesgeven en/of lesgeven aan zwaktaalvaardige leerlingen moet uitgebreid worden.

Verder onderzoek naar de wijze waarop de lerarenopleidingen de didactiek van taalontwikkend lesgeven en/of lesgeven aan zwaktaalvaardige groepen zouden moeten integreren, zowel met het oog op de eigen vakinhoudelijke ontwikkeling en taalontwikkeling van de toekomstige professionals als met het oog op de ontwikkeling van didactische competenties door de toekomstige leerkrachten is noodzakelijk. Immers, empirisch bewijs ontbreekt om het beleid hieromtrent grondig vorm te geven, en te verdedigen: de kritische kanttekeningen die – soms vanuit weerstand tegen vernieuwing – door (vak)docenten opgeworpen worden, kunnen vooralsnog onvoldoende weerlegd of gekaderd worden. Zo is de vraag voorlopig nog niet beantwoord of *walk the talk* met het oog op *apprenticeship of observation* (Flanagan Knapp, 2012) in deze effectief werkt. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld ook voor de effectiviteit van taalgericht vakonderwijs/taalontwikkend lesgeven (Elbers, 2012).

Aan de ene kant kan beschrijvend onderzoek de huidige situatie in de lerarenopleidingen verder in kaart brengen. Dat is om twee redenen zinvol. (1) Het onderhavige onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat er onder de oppervlakte een complexe dynamiek aan het werk is, en dat het doorgronden van die dynamiek ons dichterbij de realiteit van de dagelijkse opleidingsvloer brengt. Gezien de relatieve kleinschaligheid van het voorliggende onderzoek rijzen er vele vragen die nog niet beantwoord werden: Hoe zit het in andere (praktijk)vakopleidingen? Hoe krijgt het door docenten en coördinatoren beschreven onderwijs effectief vorm? En hoe beleeft de student het aangeboden onderwijs? Hoe verloopt een stageles door een toekomstige leraar Mechanica, en hoe reageert de lerarenopleider en/of de mentor uit het werkveld op wat hij ziet gebeuren?

Uit eerder onderzoek op andere onderwijsniveaus weten we dat we met observaties van de klaspraktijk een goudmijn aan relevante, verklarende informatie kunnen aanboren (Verheyden,

2010¹; Van Gorp, 2010). Daarnaast (2) komen we via de hierboven geschetste doorgedreven exploratie op het spoor van *examples of good practice*, waarmee we andere opleidingen kunnen inspireren, en *good examples of practice*, die het gesprek binnen opleidingen op gang kunnen trekken, en waaruit we vervolgens hefboomen/valkuilen voor de eigen praktijk kunnen afleiden. Zoals al eerder aangegeven kan dit soort onderzoek rekenen op de bereidwillige medewerking van de lerarenopleidingen (zie paragraaf 4.2).

Aan de andere kant is er behoefte aan hypothese genererend, verkennend onderzoek en vervolgens (en daarop verder bouwend) aan interventiestudies over de effectiviteit van bepaalde instructiewijzen met betrekking tot de didactiek van taalontwikkelen lesgeven aan taalzwakke doelgroepen. We pleiten er in dit kader ook voor om het onderzoek te laten uitvoeren door lerarenopleiders en academici samen zodat er tot een vruchtbare expertise-uitwisseling gekomen wordt en de opgedane inzichten snel hun weg naar de opleidingen kunnen vinden.

5.3 Aanbeveling 3

Lerarenopleidingen, dat wil zeggen zowel taalbeleidscoördinatoren als (vak)docenten, moeten ondersteund worden door een handzaam, wetenschappelijk verantwoord instrumentarium met betrekking tot ‘taal in/en onderwijs’.

De hierboven geschetste situatie met betrekking tot de onderzoeksthema's in SLO's en GLO's onderstreept de behoefte aan een stevig taalbeleid in elke lerarenopleiding. Het opzetten en volhouden van een goed beleid is echter geen sinecure. Uit het onderzoek naar de implementatie van (taal)beleid op scholen weten we dat het om een zeer intensief en veeleisend proces gaat (zie onder andere Earl & Katz, 2006; Fullan, 2006; Kotter, 2008; Quanten et al., 2010; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Verheyden & Van Gorp, 2003; Waters, Marzano & McNulty, 2003). Het is – gezien de huidige context van toenemende besparingen – echter onmogelijk voor individuele opleidingen of clusters van opleidingen om zelf het nodige materiaal op een wetenschappelijk verantwoorde wijze te ontwikkelen en vervolgens ook te implementeren. Opleidingen zouden bijgevolg gebaat zijn bij een groeiend instrumentarium met betrekking tot het beleid over ‘taal in/en onderwijs’. Zoals Verheyden (2012) de taakverdeling binnen een lerarenopleiding ziet, zou het gaan om een driedelig pakket, namelijk:

- Instrumenten ten behoeve van de (praktijk)vakdocenten, van wie we verwachten (1) dat ze taalontwikkelen lesgeven, (2) dat ze studenten begeleiden bij schriftelijke en mondelinge taken allerhande, (3) dat ze in hun vakdidactiek het taalgericht werken integreren, en (4) dat ze studenten begeleiden (en beoordelen) met betrekking tot hun competentie om de taalontwikkeling van leerlingen te ondersteunen.
- Instrumenten ten behoeve van de taaldocenten, aan wie we vragen om het taalleerproces van hun studenten te begeleiden, weliswaar in een krap aantal contactmomenten, en in samenspraak met de (praktijk)vakdocenten die de taalgebruikskansen begeleiden (zie hierboven). Bovendien wordt van de taaldocenten verwacht dat zij hun toekomstige leerkrachten Nederlands/PAV opleiden om later een actieve rol met betrekking tot taalbeleid op zich te nemen.
- Instrumenten ten behoeve van de taalbeleidscoördinator die – als collegiale coach – zijn collega's moet betrekken in een proces van visie- en missie-ontwikkeling,

beleidsplansamenstelling, en daarnaast vooral ook in weloverwogen acties, waarvan hij de effectiviteit moet kunnen evalueren.

Het spreekt voor zich dat het aangeboden instrumentarium inspirerend bedoeld moet zijn, en dat het door de opleidingen aan de eigen context aangepast kan worden.

Voorlopig is het aantal goede instrumenten echter zeer beperkt. Wel kan men voorlopig reeds een beroep doen op ervaringen en producten van (taalbeleids)coördinatoren (Mestdagh, 2012; Quanten, Jeurissen, Van den Bossche & Verheyden, 2010; Vrijders & Bonne, 2012) en op de opbrengsten van een beperkt aantal innovatieprojecten (Peters & Van Houtven, 2010; Van Houtven & Peters, 2013; Verheyden en Van Eyen, 2013) en andere initiatieven (Bogaert, 2010; Verheyden, 2010²).

5.4 Aanbeveling 4

Er is nood aan samenwerking van experts taalonderwijs en (taalbewuste) vakexperten. Een forum als Het Schoolvak Nederlands kan die piste verkennen. Eventueel moeten nieuwe fora in het leven geroepen worden.

Wil men komen tot krachtige (praktijk)vakdidactieken, waarbinnen *the inescapability of language* erkend en gevaloriseerd wordt, dan is het absoluut noodzakelijk om lerarenopleiders/docenten Nederlands en lerarenopleiders/docenten (praktijk)vakken én toekomstige leraren (praktijk)vak/Nederlands met elkaar te laten praten over ‘taal in/en onderwijs’, en de rol die elk van hen daarin kan opnemen. De conferentie Het Schoolvak Nederlands is op dat vlak een bijzonder interessant forum, maar bereikt op dit moment voornamelijk leraren Nederlands en niet de leraren die (praktijk)vakken in het beroepsgericht onderwijs geven, of de lerarenopleiders die hen daartoe opleiden. Een optie is om binnen Het Schoolvak Nederlands jaarlijks een stroom te organiseren over een bepaald niet-talig domein (wiskunde, wetenschappen, geschiedenis en cultuur, technische vakken, elektriciteit en mechanica, voeding en verzorging, ...), waarbij taalontwikkellende initiatieven gedeeld kunnen worden en leraren elkaar bestoken met vragen en verhalen over het (schoolvak) Nederlands in tso, bso en aso.

6 Literatuurlijst

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.

Bogaert, N. (2010). Instaptoetsen volgens de regels van de kunst. In Van Hoyweghen, D. et al. (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor een taalbeleid* (pp.73-86). Mechelen: Plantyn.

Bogaert, N., & Van Den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: ACCO.

Daems, F. (2010). Elke leraar is een taalleraar. Een referentiekader voor taalbeleid in de lerarenopleiding. In Van Hoyweghen, D. et al. (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor een taalbeleid* (pp. 13-34). Mechelen: Plantyn.

De Beir, D. (2010). *Taalbeleid in de lerarenopleiding: percepties van studenten en docenten. Verslag van een bevraging voor de Taalactiedag Lerarenopleiding 15 mei 2009*. Gent: Het Perspectief PCVO. Online geraadpleegd <http://users.telenet.be/ndn/TaalactiedagBevragingVerslag.pdf>

Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind. Assessment for learning. Assessment as learning. Assessment of learning*. Manitoba: Manitoba Education, Citizenship and Youth.

E. Elbers (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht en Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO.

Flanagan Knapp, N. (2012) Reflective journals: making constructive use of the “apprenticeship of observation” in preservice teacher education. *Teaching Education*, 23(3), 323-340. doi: 10.1080/10476210.2012.686487

Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). *‘t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad (Vlor)*. Leuven/Gent:KU Leuven/UGent.

Fullan, M. (2006). *Change Theory. A Force for School Improvement*. Centre for Strategic Education Seminar series Paper No. 157. Victoria (USA): CSE.

Goossens, G., Padmos, T., Vandommele, G., & Bogaert, N. (2011). *Gezocht: school met G-kracht. Werken aan functionele geletterdheid in beroepsrichtingen*. Eindrapport. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven.

Kis, V. (2010). *Learning for jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training Belgium (Flanders)*. Parijs: OECD.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007) Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.

- Kotter, J. P. (2008). *A sense of urgency*. Harvard Business Press.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mesdagh, I., & Wouters, G. (2012). Taal op maat van de New Young Professional. Van visie naar praktijk in Howest. In Mottart, A., & Vanhooren, S. (red.). *Zesentwintigste conferentie van het schoolvak Nederlands* (pp. 102-109). Thorn: Academia Press.
- Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2003). *Dertien doelen in een dozijn: een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse taalunie, Den Haag.
- Pannier, S. (2013). *Elke leraar taalleraar? Eerst zien en dan geloven. Twee casestudies naar taalbeleid in de lerarenopleiding*. Niet-gepubliceerde MA-scriptie. Leuven: KU Leuven.
- Peters, E., & Van Houtven, T. (red.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven/Den Haag: Acco.
- Quanten, E., Jeurissen, R., Van den Bossche, H., & Verheyden, L. (2010). Mol, uil of libel... drie stadia in een taalbeleidsproces. In Van Hoyweghen, D. et al. (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor een taalbeleid* (pp. 129-169). Mechelen: Plantyn
- Steverlynck, C. (2010). Een 'aparte' taalleerkracht? Taalbeleid binnen de specifieke lerarenopleiding in het volwassenenonderwijs. In Van Hoyweghen, D. et al. (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor een taalbeleid* (pp. 171-198). Mechelen: Plantyn.
- Van Den Branden, K. (2000). Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop ...). *Vonk: tijdschrift van de Vereniging voor onderwijs in het Nederlands*, 29(3), 3-19.
- Van Den Branden, K. (2004). Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen? In *School en samenleving* (pp. 49-66). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language teaching: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Gorp, K. (2010). *'Meester, wat is genen?' De effectiviteit van kennisconstructie en schooltaalverwerving bij NT2-leerlingen aan het einde van het basisonderwijs*. Ongepubliceerd proefschrift. Leuven: KU Leuven.
- Van Houtven, T., & Peters, E. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Leuven: Acco
- Van Knippenberg, M. (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs*. Delft: Eburon.
- 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.
- Verheyden, L. (2010¹). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. Ongepubliceerd proefschrift. Leuven: KU Leuven.

Verheyden, L. (2010²). Wijzer kijken met kijkwijzers. Over het voortdurende proces en een tussentijds product van taalbeleid in de lerarenopleiding. In Van Hoyweghen, D. et al. (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor een taalbeleid* (pp. 201-223). Mechelen: Plantyn.

Verheyden, L. (2012). Taalontwikkelen vakonderwijs: de rol van de docent Nederlands. In Mottart, A., & Vanhooren, S. (red.). *Zesentwintigste conferentie van het schoolvak Nederlands* (pp. 116-119). Thorn: Academia Press.

Verheyden, L. & Van Eyn, C. (2013). *Writing to learn* als krachtige leeromgeving voor *deep level learning*. Studieochtend 13.09.2013. Leuven: KHLeuven & Centrum voor Taal en Onderwijs.

Verheyden, L., & Van Gorp, K. (2003). Taalbeleid in de lerarenopleiding: een visietekst. In *Nieuwsbrief taal voor opleiders en begeleiders*, 2(3), 30-37.

Vrijders, J. & Bonne, P.J. (2012). Groeit gras sneller door eraan te trekken? Resultaten van vijf jaar taalbeleid aan de Arteveldehogeschool. In Mottart, A., & Vanhooren, S. (red.). *Zesentwintigste conferentie van het schoolvak Nederlands* (p. 88-91). Thorn: Academia Press.

Waters, T., Marzano, R.J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership. What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper*. Denver, Colorado: McRel. Online geraadpleegd: http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/ASC/5031RR_BalancedLeadership.pdf

7 Bijlagen

7.1 Bijlage 1: Overzicht mailrondes

Mail 1 GLO's

Onderwerp: Onderzoek taal lerarenopleidingen hogescholen

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

In opdracht van de Nederlandse Taalunie voert het CTO een onderzoek uit naar taal(didactiek) in de lerarenopleidingen (GLO + SLO) in Nederland en Vlaanderen. Het gaat om een verkennend onderzoek waarmee we een globaal beeld willen verkrijgen van de wijze waarop uw studenten voorbereid worden om in de beroepsgerichte afdelingen van het secundair onderwijs taalondersteunend onderwijs te realiseren.

Mogen we u vriendelijk vragen om ongeveer 30 minuten van uw tijd vrij te maken voor het invullen van een online vragenlijst?

Waarover gaat de vragenlijst?

De vragenlijst gaat over taal(didactiek) in de lerarenopleidingen. Meer informatie over het onderzoek kunt u lezen in de brief van de Nederlandse Taalunie. Zie de pdf als bijlage.

Wie vult de vragenlijst in?

Het opleidingshoofd van de lerarenopleiding vult de vragenlijst in, eventueel samen met de taal(beleids)coördinator.

Hoe vult u de vragenlijst in?

De vragenlijst bevat voornamelijk gesloten meerkeuzevragen, waarop u snel uw antwoord kunt formuleren. Bij bepaalde onderdelen vragen we u om documenten mee te sturen. We gaan ervan uit dat het meesturen van documenten minder tijdsintensief is dan het invullen van open antwoorden. De opgevraagde gegevens worden uitsluitend binnen het kader van dit onderzoek gebruikt. Uw antwoorden zullen strikt vertrouwelijk behandeld worden. Klik hieronder om de vragenlijst te starten.

Open de afvinklijst (zie Word-bijlage).
Klik daarna [hier](#) om de vragenlijst te starten.

Werkt de hyperlink niet? Kopieer deze link in de werkbalk van uw internetbrowser:
<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?fromEmail=true&formkey=dHpKTmZVVkZwM05NUEVtajAwcjIzRnc6MQ>

Aan wie en wanneer bezorgt u de gevraagde gegevens?

Mogen we u vriendelijk vragen de **vragenlijst** uiterlijk **vrijdag 26 oktober** in te vullen? Nadat u de vragenlijst heeft ingevuld, verstuurt u de gevraagde **documenten samen met de afvinklijst** (Word, als bijlage) per e-mail naar onderstaande contactpersonen.

Heeft u vragen?

Neem gerust contact met ons op.

Carolien Frijns

E-mail: carolien.frijns@arts.kuleuven.be

Tel: 016 32 53 54

Lieve Verheyden

E-mail: lieve.verheyden@arts.kuleuven.be

Tel: 016 32 55 75

Wij hopen op uw medewerking. Alvast hartelijk dank voor uw tijd en moeite.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden

Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) - www.cteno.be

Blijde-Inkomststraat 7 - bus 3319 - B-3000 Leuven

Mail 1 CVO's

Onderwerp: Onderzoek taal lerarenopleidingen CVO's

Conform mail 1 GLO's

Open de afvinklijst (zie Word-bijlage).
Klik daarna [hier](#) om de vragenlijst te starten.

Link aanpassen naar:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?fromEmail=true&formkey=dDdjYVNTOEZxMG1GdGtvLXI2VDZta2c6MQ>

Mail 2 – Herinnering 1

Onderwerp: Herinnering onderzoek taal lerarenopleidingen

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

Een week geleden nodigden we u uit voor een online bevraging die het CTO uitvoert in opdracht van de Nederlandse Taalunie. Mogen we de bevraging even in herinnering brengen? Wij ontvangen uw antwoorden graag uiterlijk aanstaande vrijdag (26/10/2012).

We hopen van harte dat u ongeveer 30 minuten van uw tijd kunt vrijmaken om de vragen te beantwoorden. Uw antwoorden zullen strikt vertrouwelijk worden behandeld.

In onderstaande mail vindt u de instructies om met de vragenlijst te beginnen. Alvast bedankt voor uw moeite.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden

[copy mail 1]

Mail 3 – Herinnering 2

Onderwerp: Uitstel deadline onderzoek taal lerarenopleidingen

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

Twee weken geleden nodigden we u uit voor een online bevraging die het CTO uitvoert in opdracht van de Nederlandse Taalunie. We zagen dat u deze tot op heden nog niet heeft beantwoord. De deadline is daarom uitgesteld tot en met **dinsdag 6 november 2012**.

We hopen dat u ongeveer 30 minuten van uw tijd kunt vrijmaken om de vragen te beantwoorden. Uw antwoorden zullen strikt vertrouwelijk worden behandeld. In onderstaande mail vindt u de instructies om met de vragenlijst te beginnen.

Alvast bedankt voor uw inzet.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden

[copy mail 1]

Mail 4 – Herinnering 3

Onderwerp: Herinnering onderzoek taal lerarenopleidingen

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

Een week geleden nodigden we u uit voor een online bevraging die het CTO uitvoert in opdracht van de Nederlandse Taalunie. Mogen we de bevraging even in herinnering brengen? We ontvangen uw antwoorden graag morgen, **dinsdag 6 november**.

We hopen van harte dat u ongeveer 30 minuten van uw tijd kunt vrijmaken om de vragen te beantwoorden. Uw antwoorden zullen strikt vertrouwelijk worden behandeld.

In onderstaande mail vindt u de instructies om met de vragenlijst te beginnen. Alvast bedankt voor uw moeite.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden

[copy mail 1]

Mail 5 – Herinnering 4

Onderwerp: Laatste herinnering onderzoek taal lerarenopleidingen

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

Vier weken geleden nodigden we u uit voor een online bevraging die het CTO uitvoert in opdracht van de Nederlandse Taalunie. We zagen dat u deze tot op heden niet heeft beantwoord. Mogen we de bevraging een laatste keer onder uw aandacht brengen?

Afhankelijk van de beschikbare tijd kunt u kiezen in welke mate u aan het onderzoek deelneemt:

- Kunt u ongeveer **15 minuten** vrijmaken? Dan vragen we u vriendelijk om uitsluitend de online vragenlijst in te vullen. In onderstaande mail vindt u de link naar de vragenlijst.
- Kunt u ongeveer **30 minuten** van uw tijd vrijmaken? Dan vragen we u om de online vragenlijst in te vullen en om enkele documenten op te zoeken en naar de onderzoekers te mailen. In onderstaande mail vindt u daarvoor de instructies.

We hopen dat het lukt om aan het onderzoek deel te nemen. We ontvangen uw antwoorden graag uiterlijk **woensdag 14 november**. Alvast bedankt voor uw inspanningen.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden

[copy mail 1]

Mail 6 – Herinnering 5

Onderwerp: Laatste herinnering onderzoek taal lerarenopleidingen

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

Zes weken geleden nodigden we u uit voor een online bevraging die het CTO uitvoert in opdracht van de Nederlandse Taalunie. We zagen dat u deze tot op heden niet heeft beantwoord. Mogen we de bevraging een laatste keer onder uw aandacht brengen?

Afhankelijk van de beschikbare tijd kunt u kiezen in welke mate u aan het onderzoek deelneemt:

- Kunt u ongeveer **15 minuten** vrijmaken? Dan vragen we u vriendelijk om uitsluitend de online vragenlijst in te vullen. In onderstaande mail vindt u de link naar de vragenlijst.
- Kunt u ongeveer **30 minuten** van uw tijd vrijmaken? Dan vragen we u om de online vragenlijst in te vullen en om enkele documenten op te zoeken en naar de onderzoekers te mailen. In onderstaande mail vindt u daarvoor de instructies.

We hopen dat het lukt om aan het onderzoek deel te nemen. We ontvangen uw antwoorden graag uiterlijk **maandag 26 november**. Alvast bedankt voor uw inspanningen.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden

7.2 Bijlage 2: Afvinklijst documenten

Afvinklijst documenten bij Vragenlijst Geïntegreerde Lerarenopleiding aan Hogescholen

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

U bent in de Vragenlijst Geïntegreerde Lerarenopleiding aan Hogescholen uitgenodigd om ons documenten toe te sturen. We gebruiken deze informatie om een algemeen beeld te vormen van de wijze waarop lerarenopleidingen met taalbeleid en taalontwikkelen lesgeven omgaan. De documenten worden uitsluitend binnen het kader van dit onderzoek, in opdracht van de Nederlandse Taalunie, gebruikt. U kunt rekenen op een strikt vertrouwelijke behandeling.

Geef hieronder aan welke documenten u ons bezorgt, a.u.b. Stuur de documenten samen met deze afvinklijst naar Carolien Frijns (carolien.frijns@arts.kuleuven.be) en Lieve Verheyden (lieve.verheyden@arts.kuleuven.be) met als onderwerp 'Vragenlijst Geïntegreerde Lerarenopleiding aan Hogescholen'.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden (CTO, KU Leuven)

Afvinklijst: Geef aan welke documenten u ons bezorgt. Zet een kruisje (x) in de linkerkolom van onderstaande tabellen.

Bent u klaar met aankruisen? Sla dit document op. Stuur het samen met de opgevraagde documenten naar bovenstaande contactpersonen.

Taalbeleid (deel B van de vragenlijst)

	Een visie op taalbeleid, eventueel als onderdeel van een taalbeleidsplan
	Een overzicht van projecten rond taalbeleid en/of taalontwikkelen onderwijs, met inbegrip van een korte beschrijving. U kan kiezen voor een A4'tje waarop u de korte beschrijvingen van verschillende projecten samen plaatst, of voor bestaand tekstmateriaal per project.
	Een beschrijving van het professionaliseringsaanbod voor docenten met betrekking tot taalgericht/taalontwikkelen lesgeven

Ondersteuning van de taalvaardigheid van studenten (deel C van de vragenlijst)

	(Een beschrijving van) het intake-instrument en/of opstapmoduledocumenten 'taal(vaardigheid)'. Het/de opleidingsprogramma's GLO.
	ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen rond taalvaardigheid student 'eigen niveau'.
	Een beschrijving van het remediëringaanbod
	Een beschrijving van het "andere" ondersteuningsaanbod met betrekking tot ondersteuning van de

	eigen taalvaardigheid van de student
	Het stage-evaluatie-instrument

Taaldidactiek voor studenten (deel D van de vragenlijst)

	ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen rond taaldidactische vaardigheden, met betrekking tot taalontwikkelen vakonderwijs
	ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen waarin aandacht voor de zwakke leerder centraal staat
	Voor BASO Nederlands en eventueel BASO PAV: ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen waarin aandacht voor de rol als taal(beleids)coördinator en/of taalcoach centraal staat

Afvinklijst documenten bij Vragenlijst Specifieke Lerarenopleiding aan CVO's

Geachte opleidingscoördinator, geachte taal(beleids)coördinator,

U bent in de Vragenlijst Specifieke Lerarenopleiding aan CVO's uitgenodigd om ons documenten toe te sturen. We gebruiken deze informatie om een algemeen beeld te vormen van de wijze waarop lerarenopleidingen met taalbeleid en taalontwikkelen lesgeven omgaan. De documenten worden uitsluitend binnen het kader van dit onderzoek, in opdracht van de Nederlandse Taalunie, gebruikt. U kunt rekenen op een strikt vertrouwelijke behandeling.

Geef hieronder aan welke documenten u ons bezorgt, a.u.b. Stuur de documenten samen met deze afvinklijst naar Carolien Frijns (carolien.frijns@arts.kuleuven.be) en Lieve Verheyden (lieve.verheyden@arts.kuleuven.be) met als onderwerp 'Vragenlijst Specifieke Lerarenopleiding aan CVO's'.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Carolien Frijns en Lieve Verheyden (CTO, KU Leuven)

Afvinklijst: Geef aan welke documenten u ons bezorgt. Zet een kruisje (x) in de linkerkolom van onderstaande tabellen.

Bent u klaar met aankruisen? Sla dit document op. Stuur het samen met de opgevraagde documenten naar bovenstaande contactpersonen.

Taalbeleid (deel B van de vragenlijst)

	Een visie op taalbeleid, eventueel als onderdeel van een taalbeleidsplan
	Een overzicht van projecten rond taalbeleid en/of taalontwikkelen onderwijs, met in begrip van een korte beschrijving. U kan kiezen voor een A4'tje waarop u de korte beschrijvingen van

	verschillende projecten samen plaatst, of voor bestaand tekstmateriaal per project.
	Een beschrijving van het professionaliseringsaanbod voor docenten met betrekking tot taalgericht/taalontwikkelen lesgeven

Ondersteuning van de taalvaardigheid van SLO-cursisten (deel C van de vragenlijst)

	(Een beschrijving van) het intake-instrument en/of opstapmoduledocumenten 'taal(vaardigheid)'
	Het/de opleidingsprogramma's SLO
	ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen rond taalvaardigheid cursist 'eigen niveau'
	Een beschrijving van het remediëringaanbod
	Een beschrijving van het "andere" ondersteuningaanbod met betrekking tot ondersteuning van de eigen taalvaardigheid van de SLO-cursist
	Het stage-evaluatie-instrument

Taaldidactiek voor SLO-cursisten (deel D van de vragenlijst)

	ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen rond taaldidactische vaardigheden, met betrekking tot taalontwikkelen vakonderwijs
	ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen waarin aandacht voor de zwakke leerder centraal staat
	ECTS-fiches van de opleidingsonderdelen waarin aandacht voor de rol als taal(beleids)coördinator en/of taalcoach centraal staat

7.3 Bijlage 3: Vragenlijsten

Vragenlijst Geïntegreerde Lerarenopleiding aan Hogescholen

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHpKTmZVVkZwM05NUEVtajAwcjIzRnc6MQ#gid=0>

Vragenlijst Geïntegreerde Lerarenopleiding aan Hogescholen

Opgesteld door het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO, KU Leuven), in opdracht van de Nederlandse Taalunie

De vragenlijst hieronder bestaat uit 5 onderdelen (A-E) en bevat voornamelijk gesloten vragen, waarop u snel uw antwoord kunt formuleren (ja, neen, deels, ...). Bij bepaalde onderdelen vragen we u om documenten mee te sturen. We gaan ervan uit dat het meesturen van documenten minder tijdsintensief is dan het invullen van open antwoorden. De documenten worden uitsluitend binnen het kader van dit onderzoek gebruikt. U kunt rekenen op een strikt vertrouwelijke behandeling.

***Vereist**

A. Gegevens onderwijsinstelling

1. Vul de naam van uw hogeschool in en geef de locatie aan. *

2. Geef aan wie deze vragenlijst invult. *

- De opleidingscoördinator BASO
- De taal(beleids)coördinator
- Beide

Anders:

3. Kruis aan welke opties uit onderstaand rijtje uw hogeschool aanbiedt. *

- BASO Nederlands
- BASO Project Algemene Vakken (PAV)
- BASO Mechanica
- BASO Elektriciteit
- BASO Bio-esthetiek
- BASO Haartooi

4a. Hoeveel studenten (jaar 1+2+3) volgen dit schooljaar (2012-2013) de optie BASO Nederlands? *

Indien geen studenten deze optie volgen, vul 0 (nul) in.

4b. Hoeveel studenten (jaar 1+2+3) volgen dit schooljaar de optie BASO PAV? *

Indien geen studenten deze optie volgen, vul 0 (nul) in.

4c. Hoeveel studenten (jaar 1+2+3) volgen dit schooljaar de optie BASO Mechanica? *

Indien geen studenten deze optie volgen, vul 0 (nul) in.

4d. Hoeveel studenten (jaar 1+2+3) volgen dit schooljaar de optie BASO Elektriciteit? *

Indien geen studenten deze optie volgen, vul 0 (nul) in.

4e. Hoeveel studenten (jaar 1+2+3) volgen dit schooljaar de optie BASO Bio-esthetiek? *

Indien geen studenten deze optie volgen, vul 0 (nul) in.

4f. Hoeveel studenten (jaar 1+2+3) volgen dit schooljaar de optie BASO Haartooi? *

Indien geen studenten deze optie volgen, vul 0 (nul) in.

Doorgaan »

B. Taalbeleid

Gebruik vanaf dit onderdeel de afvinklijst (bijlage bij de e-mail die u ontving) om bij te houden welke documenten u ons na afloop van het invullen van de vragenlijst bezorgt.

5. Beschikt uw hogeschool over een visietekst over taalbeleid in de lerarenopleiding? *

Zo ja, stuur de visie op taalbeleid per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee
- De opleiding is niet (voldoende) vertrouwd met dit onderwerp.

6. Zijn er de laatste drie jaar specifieke projecten of acties rond taalbeleid (bv. taalontwikkelen lesgeven, communicatieve vaardigheden niveau student) in uw hogeschool opgezet, eventueel samen met andere hogescholen of in een expertisenetwerk? *

Zo ja, stuur een (bestaande) korte beschrijving van deze projecten of acties per mail, a.u.b. U kan kiezen voor een A4'tje waarop u de korte beschrijvingen van verschillende projecten samen plaatst, of voor bestaand tekstmateriaal per project.

- Ja
- Nee
- Zie het antwoord op de vorige vraag: de opleiding is niet (voldoende) vertrouwd met dit onderwerp.

7. Is er in het eigen (door de hogeschool georganiseerd) professionaliseringsaanbod voor lectoren aandacht voor taalontwikkelen/taalgericht lesgeven? *

Zo ja, stuur een korte beschrijving van dit professionaliseringsaanbod m.b.t. taalontwikkelen/taalgericht lesgeven per mail, a.u.b.

- Ja, uitdrukkelijk
- Ja, zij het als onderdeel van een groter geheel rond taal of didactiek
- Nee, over dit onderwerp wordt geen professionaliseringsaanbod georganiseerd.
- Zie het antwoord op de vorige vraag: de opleiding is niet (voldoende) vertrouwd met dit onderwerp.

« Vorige

Doorgaan »

C. Ondersteuning van de taalvaardigheid van studenten

In dit onderdeel vragen we u om ECTS-fiches m.b.t. opleidingsonderdelen per mail te sturen. Stuur uitsluitend de documenten mee die betrekking hebben op de BASO-opties die u bij het begin van deze vragenlijst heeft aangekruist.

8a. Organiseert de opleiding taalopstapmodules of een taalintake voor de studenten die met de lerarenopleiding starten? *

Zo ja, stuur (een korte beschrijving van) uw intake-instrument en/of opstapmoduledocumenten per mail, a.u.b.

- Ja, voor alle studenten
- Ja, voor een beperkte groep studenten
- Nee

8b. Indien de opleiding voor een beperkte groep studenten taalopstapmodules of een taalintake organiseert: voor welke groep studenten organiseert de opleiding dit aanbod? Omschrijf de doelgroep hieronder. Geef ook aan hoeveel procent (%) deze groep van het totaal aantal studenten aan de lerarenopleiding vormt.

9. Is het werken aan de eigen taalvaardigheid van de studenten structureel verankerd in de opleiding? *

Zo ja, stuur het opleidingsprogramma en de ECTS-fiches van de specifieke opleidingsonderdelen per mail, a.u.b.

- Ja, in een specifiek opleidingsjaar en/of in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Nee, maar er is wel remediëringaanbod (zie vraag 10)
- Nee

10a. Organiseert de opleiding taalremediëring voor studenten? *

Zo ja, stuur een korte beschrijving van het remediëringaanbod per mail, a.u.b.

- Ja, voor alle studenten
- Ja, voor een beperkte groep studenten
- Nee

10b. Indien de opleiding taalremediëring voor een beperkte groep studenten organiseert: voor welke groep studenten organiseert de opleiding dit aanbod? Omschrijf de doelgroep hieronder. Geef ook aan hoeveel procent (%) deze groep van het totaal aantal studenten aan de lerarenopleiding vormt.

11a. Ondersteunen lectoren de taalvaardigheidsontwikkeling van hun studenten via taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs? *

- Ja, vele lectoren doen dat systematisch.
- Ja, een aantal lectoren doet dat systematisch.
- Ja, een aantal lectoren doet dat sporadisch.
- Nee, lectoren zijn onvoldoende vertrouwd met het concept.
- Hierop heb ik geen zicht.
- Ik ben zelf onvoldoende vertrouwd met dit concept.

11b. Zo ja, waaruit vloeit de aandacht voor taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs voort?

- Vanuit het taalbeleid in onze hogeschool waarover sprake is in vraag 5.
- Vanuit een actie of project waarover sprake is in vraag 6.
- Vanuit het persoonlijk initiatief van één of meer lectoren.
- Anders:

12. Biedt de opleiding nog andere ondersteuning van de ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid van de student aan? *

Zo ja, stuur een korte beschrijving van het ondersteuningsaanbod per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee

13. Zijn er in uw instelling criteria vastgelegd voor het beoordelen van talige competenties van de studenten in de praktijkcomponent? *

Zo ja, stuur het stage-evaluatie-instrument per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee

« Vorige

Doorgaan »

D. Taaldidactiek voor studenten

In dit onderdeel vragen we u om ECTS-fiches m.b.t. opleidingsonderdelen mee te sturen. Stuur uitsluitend de documenten mee die betrekking hebben op de BASO-opties die u bij het begin van deze vragenlijst heeft aangekruist.

14. Worden studenten tijdens de opleiding voorbereid om taalontwikkeldend les te geven? *

Zo ja, stuur de ECTS-fiche van dit/deze opleidingsonderdeel(en) per mail, a.u.b.

- Ja, in een specifiek opleidingsjaar en/of in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Ja, maar veeleer sporadisch of uitsluitend in bepaalde opties
- Nee

15. Worden studenten tijdens de opleiding voorbereid om tijdens hun toekomstige beroepsuitoefening zwaktaalvaardige leerlingen te ondersteunen? *

Zo ja, stuur ECTS-fiche van dit/deze opleidingsonderdeel(en) per mail, a.u.b.

- Ja, in een specifiek opleidingsjaar en/of in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Ja, maar veeleer sporadisch
- Nee

16. Wordt er beoordeeld in hoeverre studenten taalontwikkeldende/taalondersteunende impulsen in hun eigen lespraktijk verwerken, met name in de praktijkcomponent? *

Zo ja, stuur het stage-evaluatie-instrument per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee

17. Voor de opleiding BASO Nederlands: worden studenten Nederlands voorbereid om in hun latere beroepsuitoefening een rol als taal(beleids)coördinator en/of coach m.b.t. taalontwikkeldend/taalgericht lesgeven op te nemen?

Zo ja, stuur ECTS-fiche van dit/deze opleidingsonderdeel(en) per mail, a.u.b.

- Ja, in een specifiek opleidingsjaar en/of in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Ja, maar veeleer sporadisch
- Nee
- Ik ben hiervan onvoldoende op de hoogte.

18. Indien u de opleiding BASO PAV aanbiedt: worden studenten PAV voorbereid om in hun latere beroepsuitoefening een rol als taal(beleids)coördinator en/of coach m.b.t. taalontwikkelen/taalgericht lesgeven op te nemen?

Zo ja, stuur ECTS-fiche van dit/deze opleidingsonderdeel(en) per mail, a.u.b.

- Ja, in een specifiek opleidingsjaar en/of in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Ja, maar veeleer sporadisch
- Nee
- Ik ben hiervan onvoldoende op de hoogte.

« Vorige

Doorgaan »

E. Contact

19a. Bent u bereid om, indien nodig, extra toelichting te geven bij uw antwoorden op bovenstaande vragen? *

- Ja
 Nee

19b. Zo ja, vul hieronder uw e-mailadres en telefoonnummer in.

U bent bijna klaar met deze online bevraging.

Heeft u in de afvinklijst bijgehouden welke documenten u ons per mail bezorgt?

Zo nee, dan kan u met de knop "Vorige" terugbladeren om te bekijken welke documenten gevraagd worden.

Zo ja, dan mag u de ingevulde afvinklijst opslaan en samen met de opgevraagde documenten verzenden naar Carolien Frijns (carolien.frijns@arts.kuleuven.be) en Lieve Verheyden (lieve.verheyden@arts.kuleuven.be).

Klik hieronder op "Insturen" om de antwoorden op de vragenlijst definitief te verzenden.

Hartelijk dank voor uw tijd en inspanningen.

Met vriendelijke groet,
Carolien Frijns en Lieve Verheyden (CTO, KU Leuven)

« Vorige

Insturen

Vragenlijst

Specifieke

Lerarenopleiding

aan

CVO's

Vragenlijst Specifieke Lerarenopleiding aan CVO's

Opgesteld door het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO, KU Leuven), in opdracht van de Nederlandse Taalunie

De vragenlijst hieronder bestaat uit 5 onderdelen (A-E) en bevat voornamelijk gesloten vragen, waarop u snel uw antwoord kunt formuleren (ja, neen, deels, ...). Bij bepaalde onderdelen vragen we u om documenten mee te sturen. We gaan ervan uit dat het meesturen van documenten minder tijdsintensief is dan het invullen van open antwoorden. De documenten worden uitsluitend binnen het kader van dit onderzoek gebruikt. U kunt rekenen op een strikt vertrouwelijke behandeling.

*Vereist

A. Gegevens onderwijsinstelling

1. Vul de naam van uw centrum in en geef de locatie aan. *

2. Geef aan wie deze vragenlijst invult. *

De opleidingscoördinator SLO

De taal(beleids)coördinator

Beide

Anders:

3a. Hoeveel cursisten (koppen) volgen dit schooljaar (2012-2013) de SLO bij uw centrum? *

Indien geen cursisten de SLO volgen, vul 0 (nul) in.

3b. Hoeveel cursisten (koppen) met een diploma Hoger Onderwijs (bachelor of master; als hoogste diploma) volgen dit schooljaar de SLO? *

Indien geen cursisten van dit type de SLO volgen, vul 0 (nul) in.

3c. Hoeveel cursisten (koppen) met een diploma Secundair Onderwijs (als hoogste diploma) volgen dit schooljaar de SLO? *

Indien geen cursisten van dit type de SLO volgen, vul 0 (nul) in.

3d. Hoeveel cursisten (koppen) zonder een diploma Secundair Onderwijs volgen de SLO? *

Indien geen cursisten van dit type de SLO volgen, vul 0 (nul) in.

Doorgaan »

B. Taalbeleid

Gebruik vanaf dit onderdeel de afvinklijst (bijlage bij de e-mail die u ontving) om bij te houden welke documenten u ons na afloop van het invullen van de vragenlijst bezorgt.

4. Beschikt uw centrum over een visietekst over taalbeleid in de SLO? *

Zo ja, stuur de visie op taalbeleid per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee
- De opleiding is niet (voldoende) vertrouwd met dit onderwerp.

5. Zijn er de laatste drie jaar specifieke projecten of acties rond taalbeleid (bv. taalontwikkelen lesgeven, communicatieve vaardigheden niveau cursist) in uw centrum opgezet, eventueel samen met andere centra of in een expertisenetwerk? *

Zo ja, stuur een (bestaande) korte beschrijving van deze projecten of acties per mail, a.u.b. U kan kiezen voor een A4'tje waarop u de korte beschrijvingen van verschillende projecten samen plaatst, of voor bestaand tekstmateriaal per project.

- Ja
- Nee
- Zie het antwoord op de vorige vraag: de opleiding is niet (voldoende) vertrouwd met dit onderwerp.

6. Is er in het eigen (door CVO georganiseerd) professionaliseringsaanbod voor docenten aandacht voor taalontwikkelen/taalgericht lesgeven? *

Zo ja, stuur een korte beschrijving van dit professionaliseringsaanbod m.b.t. taalontwikkelen/taalgericht lesgeven per mail, a.u.b.

- Ja, uitdrukkelijk
- Ja, zij het als onderdeel van een groter geheel rond taal of didactiek
- Nee, over dit onderwerp wordt geen professionaliseringsaanbod georganiseerd
- Zie het antwoord op de vorige vraag: de opleiding is niet (voldoende) vertrouwd met dit onderwerp.

« Vorige

Doorgaan »

C. Ondersteuning van de taalvaardigheid van SLO-cursisten

7a. Organiseert de opleiding taalopstapmodules of een taalintake voor de cursisten die met SLO starten? *

Zo ja, stuur (een korte beschrijving van) uw intake-instrument en/of opstapmoduledocumenten per mail, a.u.b.

- Ja, voor alle SLO-cursisten
- Ja, voor de SLO-cursisten zonder diploma Secundair Onderwijs
- Ja, voor de SLO-cursisten zonder taalopleiding
- Nee
- Anders:

7b. Indien de opleiding voor een beperkte groep SLO-cursisten taalopstapmodules of een taalintake organiseert: voor hoeveel (%) cursisten van het totaal aantal SLO-cursisten organiseert uw centrum dit aanbod?

8. Is het werken aan de eigen taalvaardigheid van SLO-cursisten structureel verankerd in de opleiding? *

Zo ja, stuur het opleidingsprogramma en de ECTS-fiche van opleidingsonderdelen per mail, a.u.b.

- Ja, in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Nee, maar er is wel remediëringaanbod (zie vraag 9)
- Nee

9. Organiseert u gedurende de lerarenopleiding remediëring voor bepaalde SLO-cursisten? *

Zo ja, stuur een korte beschrijving van het remediëringaanbod per mail, a.u.b.

- Ja, voor de SLO-cursisten zonder diploma Secundair Onderwijs
- Ja, voor de SLO-cursisten zonder taalopleiding
- Nee
- Anders:

10a. Ondersteunen docenten de taalvaardigheidsontwikkeling van hun SLO-cursisten via taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs? *

- Ja, vele docenten doen dat systematisch.
- Ja, een aantal docenten doet dat systematisch.
- Ja, een aantal docenten doet dat sporadisch.
- Nee, docenten zijn onvoldoende vertrouwd met het concept.
- Hierop heb ik geen zicht.
- Ik ben zelf onvoldoende vertrouwd met dit concept.

10b. Zo ja, waaruit vloeit de aandacht voor taalontwikkelen/taalgericht vakonderwijs voort?

- Vanuit het taalbeleid in ons centrum waarover sprake is in vraag 4.
- Vanuit een actie of project waarover sprake is in vraag 5.
- Vanuit het persoonlijk initiatief van één of meer docenten.
- Anders:

11. Biedt de opleiding nog andere ondersteuning van de ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid van de cursist aan? *

Zo ja, stuur een korte beschrijving van het ondersteuningsaanbod per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee

12. Zijn er in uw instelling criteria vastgelegd voor het beoordelen van talige competenties van de SLO-cursisten in de praktijkcomponent? *

Zo ja, stuur het stage-evaluatie-instrument per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee

D. Taaldidactiek voor SLO-cursisten

13. Worden SLO-cursisten tijdens de opleiding voorbereid om taalontwikkeland les te geven? *

Zo ja, stuur de ECTS-fiche van dit/deze opleidingsonderdeel(en) per mail, a.u.b.

- Ja, in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Ja, maar veeleer sporadisch
- Nee

14. Worden SLO-cursisten tijdens de opleiding voorbereid om tijdens hun toekomstige beroepsuitoefening zwaktaalvaardige leerlingen te ondersteunen? *

Zo ja, stuur ECTS-fiche van dit/deze opleidingsonderdeel(en) per mail, a.u.b.

- Ja, in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Ja, maar veeleer sporadisch
- Nee

15. Wordt er beoordeeld in hoeverre SLO-cursisten taalontwikkelande/taalondersteunende impulsen in hun eigen lespraktijk verwerken, met name in de praktijkcomponent? *

Zo ja, stuur het stage-evaluatie-instrument per mail, a.u.b.

- Ja
- Nee

16. Voor SLO-cursisten met een diploma Nederlandse taal- en letterkunde (bachelor of master): worden zij voorbereid om in hun latere beroepsuitoefening een rol als taal(beleids)coördinator en/of coach m.b.t. taalontwikkeland/taalgericht lesgeven op te nemen?

Zo ja, stuur ECTS-fiche van dit/deze opleidingsonderdeel(en) per mail, a.u.b.

- Ja, in een/enkele specifiek(e) opleidingsonderdeel(en)
- Ja, maar veeleer sporadisch
- Nee
- Ik ben hiervan onvoldoende op de hoogte.

« Vorige

Doorgaan »

E. Contact

17a. Bent u bereid om, indien nodig, extra toelichting te geven bij uw antwoorden op bovenstaande vragen? *

- Ja
 Nee

17b. Zo ja, vul hieronder uw e-mailadres en telefoonnummer in.

U bent bijna klaar met deze online bevraging.

Heeft u in de afvinklijst bijgehouden welke documenten u ons per mail bezorgt?

Zo nee, dan kan u met de knop "Vorige" terugbladeren om te bekijken welke documenten gevraagd worden.

Zo ja, dan mag u de ingevulde afvinklijst opslaan en samen met de opgevraagde documenten verzenden naar Carolien Frijns (carolien.frijns@arts.kuleuven.be) en Lieve Verheyden (lieve.verheyden@arts.kuleuven.be).

Klik hieronder op "Insturen" om de antwoorden op de vragenlijst definitief te verzenden.

Hartelijk dank voor uw tijd en inspanningen.

Met vriendelijke groet,
Carolien Frijns en Lieve Verheyden (CTO, KU Leuven)

Verzend nooit wachtwoorden via Google Formulieren

7.4 Bijlage 4: Analyseformat

<p>Analyseformat</p> <p>Aandacht voor taal in het opleidingscurriculum</p> <p>Onderzoek Nederlands in het beroepsgericht onderwijs</p> <p>versie 4 - 07 12 12</p>	
<p>A Algemene gegevens over onderwijsinstelling</p>	
1	Naam opleiding
2	Contactpersoon (opleidingsmanager / opleidingscoördinator / taalbeleidscoördinator)
3	Opleidingstype
4	Aantallen studenten
<i>Analyse uitgevoerd door</i>	
<p>B Taalbeleid algemeen</p>	
5	<p><u>Visietekst taalbeleid</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ja / nee [antwoord uit de online bevraging] <ul style="list-style-type: none"> • Zo ja, welke termen komen aan bod? Zoeken op trefwoorden: <ul style="list-style-type: none"> ○ taal ○ taalbeleid / talenbeleid ○ NT1 – NT2 - Nederlands als tweede taal ○ taalontwikkeling / taalvaardigheid / communicatieve vaardigheden / taalkennis / taalremediëring / taalondersteuning ○ taaldidactiek ○ taalgericht vakonderwijs / taalontwikkelen lesgeven / vaktaal • Hoe worden deze termen uitgewerkt? Geef aan welke optie van toepassing is. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ze worden niet uitgewerkt. ○ Ze worden voornamelijk smal uitgewerkt, o.a. gericht op correctheid (pool 1 van het continuüm). ○ Ze worden voornamelijk breed uitgewerkt, o.a. gericht op effectiviteit (pool 2 van het continuüm). ○ Anders, namelijk: ... • Welke bronnen worden aangehaald? <ul style="list-style-type: none"> ○ geen ○ veeleer aansluitend bij ‘smalle visie op taal/vaardigheid/ontwikkeling’ ○ veeleer aansluitend bij ‘brede’

6 Recente projecten / acties met betrekking tot taalbeleid

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
 - Zo ja: welke termen komen aan bod? Zoeken op trefwoorden:
 - taal
 - taalbeleid / talenbeleid
 - NT1 – NT2 - Nederlands als tweede taal
 - taalontwikkeling / taalvaardigheid / communicatieve vaardigheden / taalkennis / taalremediëring / taalondersteuning
 - taaldidactiek
 - taalgericht vakonderwijs / taalontwikkelen lesgeven / vaktaal
 - Hoe worden deze termen uitgewerkt? Geef aan welke optie van toepassing is.
 - Ze worden niet uitgewerkt.
 - Ze worden voornamelijk smal uitgewerkt, o.a. gericht op correctheid (pool 1 van het continuüm).
 - Ze worden voornamelijk breed uitgewerkt, o.a. gericht op effectiviteit (pool 2 van het continuüm).
 - Anders, namelijk: ...

7 Aandacht voor taalontwikkelen lesgeven in eigen professionaliseringsaanbod voor docenten / lectoren

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
 - Zo ja: welke termen komen aan bod? Zoeken op trefwoorden:
 - taal
 - taalbeleid / talenbeleid
 - NT1 – NT2 - Nederlands als tweede taal
 - taalontwikkeling / taalvaardigheid / communicatieve vaardigheden / taalkennis / taalremediëring / taalondersteuning
 - taaldidactiek
 - taalgericht vakonderwijs / taalontwikkelen lesgeven / vaktaal
 - Hoe worden deze termen uitgewerkt? Geef aan welke optie van toepassing is.
 - Ze worden niet uitgewerkt.
 - Ze worden voornamelijk smal uitgewerkt, o.a. gericht op correctheid (pool 1 van het continuüm).
 - Ze worden voornamelijk breed uitgewerkt, o.a. gericht op effectiviteit (pool 2 van het continuüm).
 - Anders, namelijk: ...

Samenvatting / conclusie deel B

Volgens welke invulling van het continuüm (zie achteraan) worden leraren in spe voorbereid op hun toekomstige beroepsuitoefening?

- (eerder) volgens *taalbeleid / taalonderwijs 1*
- (eerder) volgens *taalbeleid / taalonderwijs 2*

C Ondersteuning van de taalvaardigheid van studenten

8 Taalintake

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
 - ja: wanneer, doelstelling, gevolgen
 - ja: trefwoorden: taaltoets – instaptoets - intaketoets – spelling/woordenschat/zinsbouw/stijl – vaardigheid/heden

9 Structurele verankering van het werken aan de taalvaardigheid van studenten

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
 - ja: aantal studiepunten:
 - ja, wanneer in opleiding:
 - ja: trefwoorden: taalvaardigheid – taalkennis communicatieve vaardigheden / communiceren – woordenschat – communicatie – lezen (leesvaardigheid) – schrijven (schrijfvaardigheid) – luisteren (luistervaardigheid) – spreken (spreekvaardigheid) - mondelinge taalvaardigheden – spelling - taalverzorging – geletterdheid – academisch Nederlands – Dertien doelen in een dozijn - ...

- Hoe worden deze termen uitgewerkt? Geef aan welke optie van toepassing is.
 - Ze worden niet uitgewerkt.
 - Ze worden voornamelijk smal uitgewerkt, o.a. gericht op correctheid (pool 1 van het continuüm).
 - Ze worden voornamelijk breed uitgewerkt, o.a. gericht op effectiviteit (pool 2 van het continuüm).
 - Anders, namelijk: ...

10 Taalremediëring

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
 - zo ja, voor wie, in welke mate, wanneer in opleiding:
 - ja: trefwoorden: mondelinge taalvaardigheden – communicatieve vaardigheden – woordenschat - communicatie – lezen (leesvaardigheid) – schrijven (schrijfvaardigheid) – spelling - taalverzorging - ...
 - Hoe worden deze termen uitgewerkt? Geef aan welke optie van toepassing is.
 - Ze worden niet uitgewerkt.
 - Ze worden voornamelijk smal uitgewerkt, o.a. gericht op correctheid (pool 1 van het continuüm).
 - Ze worden voornamelijk breed uitgewerkt, o.a. gericht op effectiviteit (pool 2 van het continuüm).
 - Anders, namelijk: ...

11 Taalontwikkelen vakonderwijs door docenten / lectoren waarmee studenten ondersteund worden in hun taalvaardigheidsontwikkeling

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
 - ja: trefwoorden: mondelinge taalvaardigheden – communicatieve vaardigheden – woordenschat - communicatie – lezen (leesvaardigheid) – schrijven (schrijfvaardigheid) – spelling - taalverzorging - ...
 - context:
 - Hoe worden deze termen uitgewerkt? Geef aan welke optie van toepassing is.
 - Ze worden niet uitgewerkt.
 - Ze worden voornamelijk smal uitgewerkt, o.a. gericht op correctheid (pool 1 van het continuüm).
 - Ze worden voornamelijk breed uitgewerkt, o.a. gericht op effectiviteit (pool 2 van het continuüm).
 - Anders, namelijk: ...

12 Overige ondersteuning van eigen taalvaardigheden

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
- welke activiteiten

13 Beoordelen talige competenties eigen niveau in praktijkcomponent (tijdens de les, in voorbereidingen, brieven, et cetera)

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
 - ja: trefwoorden: mondelinge taalvaardigheden – communicatieve vaardigheden – woordenschat - communicatie – lezen (leesvaardigheid) – schrijven (schrijfvaardigheid) – spelling - taalverzorging - ...
 - Hoe worden deze termen uitgewerkt? Geef aan welke optie van toepassing is.
 - Ze worden niet uitgewerkt.
 - Ze worden voornamelijk smal uitgewerkt, o.a. gericht op correctheid (pool 1 van het continuüm).
 - Ze worden voornamelijk breed uitgewerkt, o.a. gericht op effectiviteit (pool 2 van het continuüm).
 - Anders, namelijk: ...

Samenvatting / conclusie deel C

- Volgens welke invulling van het continuüm (zie achteraan) worden leraren in spe voorbereid op hun toekomstige beroepsuitoefening?
- (eerder) volgens taalbeleid / taalonderwijs 1
 - (eerder) volgens taalbeleid / taalonderwijs 2

D Taaldidactiek voor studenten**14 Voorbereiding studenten taalontwikkeld lesgeven**

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
- ja: trefwoorden: taaldidactiek – taalontwikkeling (taalontwikkeld / taalgericht lesgeven) – taalgericht vakonderwijs - ...

15 Voorbereiding studenten begeleiding taalzwakke leerlingen

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
- ja: trefwoorden: taalproblemen – (taal)zwakke studenten – taalachterstand – NT2 – dyslexie ...

16 Toepassing taalontwikkeld onderwijzen + beoordeling in de (stage)praktijk

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
- ja: trefwoorden: taaldidactiek – taalontwikkeling (taalontwikkeld / taalgericht lesgeven) – taalgericht vakonderwijs – rijk taalaanbod - ..

17/18 Voorbereiding tot taal(beleids)coördinator / taalcoach

- ja / nee [antwoord uit de online bevraging]
- ja: taalbeleidscoördinator – taalcoach - ...

Samenvatting / conclusie deel D

Volgens welke invulling van het continuüm (zie achteraan) worden leraren in spe voorbereid op hun toekomstige beroepsuitoefening?

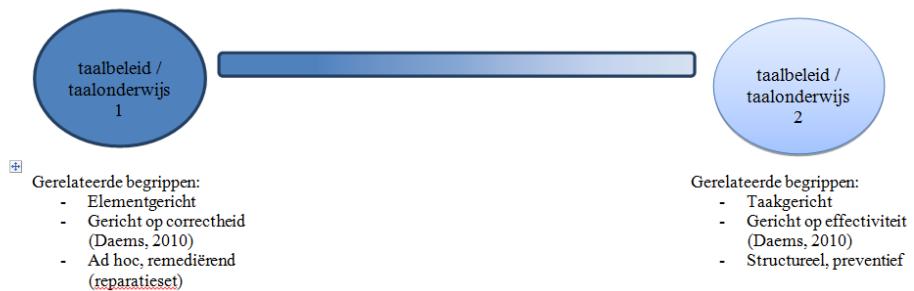
- (eerder) volgens *taalbeleid / taalonderwijs 1*
- (eerder) volgens *taalbeleid / taalonderwijs 2*

Samenvatting: waar bevindt deze opleiding globaal gezien?

- 1 Taalbeleid
- 2 Ondersteuning van de taalvaardigheid van studenten
- 3 Ontwikkeling taaldidactische competenties van studenten

Zet (TB) voor taalbeleid, (TV) voor de ondersteuning van taalvaardigheid van studenten en (TD) voor taaldidactiek op onderstaand continuüm. Neem dit over in continuüm I van het document *leidraad voor (analyse van) interview*.

WAT? (EN WAAROM?)
Cf. discours (visietekst)



HOE?

Cf. praktijk (projecten, opleidingsonderdelen)

- Voor een klein groepje studenten, door een klein groepje docenten
- Inhoud: werken aan spelling, woordenschat, zinsbouw, stijl
- Voor alle studenten, door alle docenten
- Inhoud: werken aan functionele taalvaardigheid

Vervolg: diepte-interview?

Uitnodigen voor interview?

Waarom wel of niet?

7.5 Bijlage 5: Leidraad voor (analyse van) interview

<p>Leidraad voor (analyse van) interview</p> <p>Onderzoek Nederlands in het beroepsgericht onderwijs</p> <p>versie 2 – 07 12 12</p>	
<p>A Algemene gegevens over onderwijsinstelling</p>	
1	Naam opleiding
2	Contactpersoon (opleidingsmanager / opleidingscoördinator / taalbeleidscoördinator)
3	Opleidingstype
<i>Gesprek gevoerd met:</i>	

Aandachtspunten voor interview:

- *Voorstellen en kennismaken*
- *Informatie geven over onderzoek (= verkennend onderzoek, informatie uit mail + begeleidende brief van de Nederlandse Taalunie) en werkwijze (verslaglegging en, indien mogelijk en opleiding akkoord gaat, gebruikmaken van opnameapparatuur)*
- *Informatie geven over vertrouwelijke verwerking van informatie*
- *Afspraken maken over vervolg en eindrapportage*
- *Het eigenlijke interview: minimaal 1 excerpt per onderdeel voorleggen en vragen om uitleg (bv. Hoe bent u tot deze beslissing gekomen? Hoe werkt u dit uit in de praktijk? U stelt hier dat... Kunt u daarvan een voorbeeld geven?)*
- *Nadat de excerpten besproken zijn, leggen we een niet-ingevuld continuüm voor.*
- *Vragen of de respondent graag nog iets wil toevoegen aan het gesprek. Indien niet, interview afronden.*
- *Vriendelijk bedanken voor tijd en moeite, voorstellen om school op de hoogte te houden van het interview.*

B Taalbeleid algemeen**Samenvatting / conclusies deel B uit documentenanalyse**

- **xxx**
- **xxx**
- **xxx**

Kernpunten (citaten, passages, excerpt ...) uit documentenanalyse

- **xxx**
- **xxx**
- **xxx**

C Ondersteuning van de taalvaardigheid van studenten

Samenvatting / conclusie deel C uit documentenanalyse

- xxx
- xxx
- xxx

Kernpunten (citaten, passages, excerpt ...) uit documentenanalyse

- xxx
- xxx
- xxx

D Taaldidactiek voor studenten

Samenvatting / conclusie deel D uit documentenanalyse

- xxx
- xxx
- xxx

Kernpunten (citaten, passages, excerpt ...) uit documentenanalyse

- xxx
- xxx
- xxx

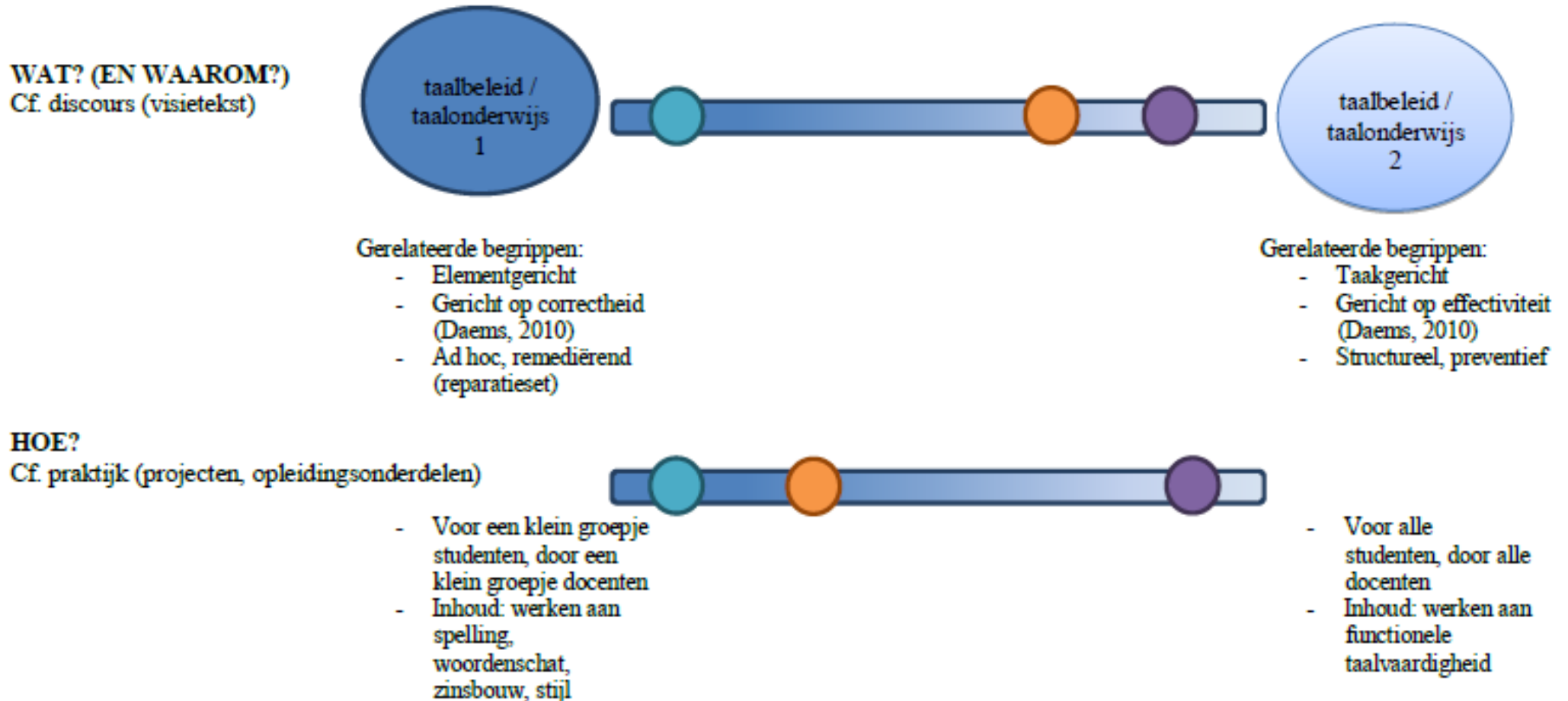
Samenvatting: waar bevindt deze opleiding globaal gezien?

Hieronder 3 continua:

1. Het eerste continuüm (on gevuld) wordt na afloop van de documentenanalyse opgesteld door ITTA / CTO.
2. Het tweede continuüm wordt na afloop van het interview opgesteld door ITTA / CTO.
3. Het derde continuüm wordt naderhand op basis van documentenanalyse en interview bepaald door ITTA / CTO.
4. Deze vastgestelde continua worden vergeleken met de manier waarop de lerarenopleiding zichzelf inschat (zie continuüm op pagina 7).

Analyseformat: continuüm

I. Conclusie documentanalyse: waar situeert een lerarenopleiding zich op basis van wat er geschreven wordt?



- Voorbeelden: (1) een lerarenopleiding die een brede visie zowel in het discours als in de praktijk hanteert (merk op: rapporteert dat deze gehanteerd wordt)
 (2) een lerarenopleiding die op het vlak van het discours naar een brede visie neigt, maar deze vooralsnog smal uitwerkt in de praktijk
 (3) een lerarenopleiding die een smalle visie zowel in het discours als in de praktijk hanteert

II. Conclusie interviews: waar situeert een lerarenopleiding zich op basis van wat er verteld wordt?

WAT? (EN WAAROM?)

Cf. discours (visietekst)



Gerelateerde begrippen:

- Elementgericht
- Gericht op correctheid (Daems, 2010)
- Ad hoc, remediërend (reparatieset)

Gerelateerde begrippen:

- Taakgericht
- Gericht op effectiviteit (Daems, 2010)
- Structureel, preventief

HOE?

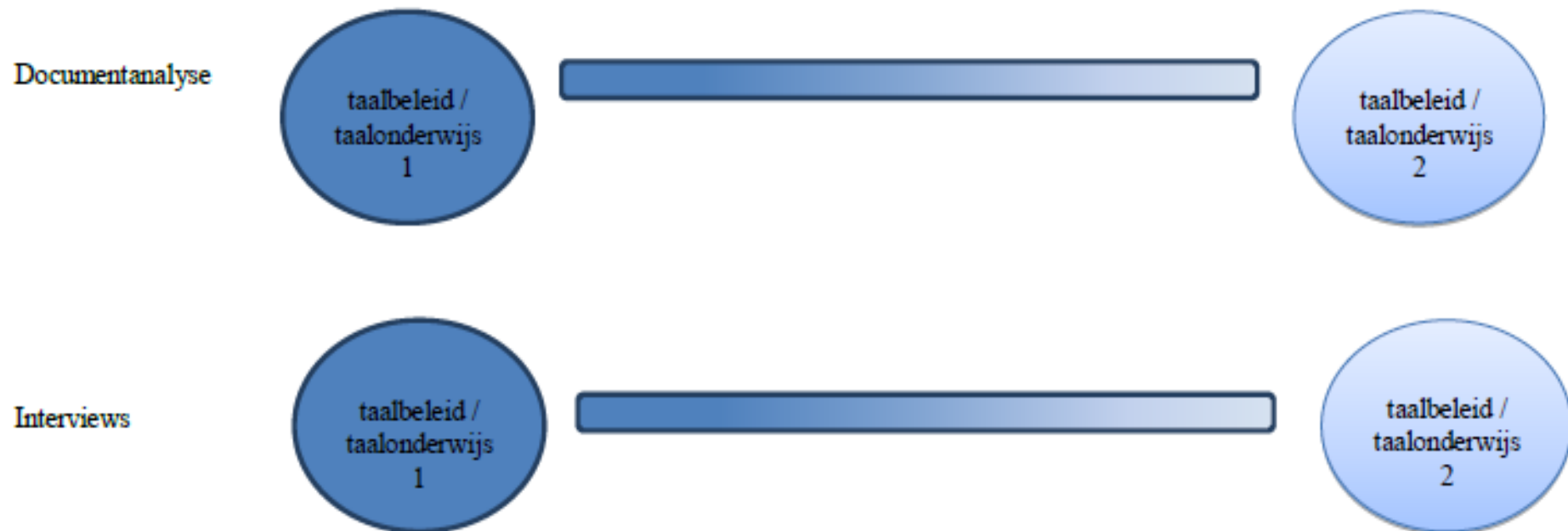
Cf. praktijk (projecten, opleidingsonderdelen)

- Voor een klein groepje studenten, door een klein groepje docenten
- Inhoud: werken aan spelling, woordenschat, zinsbouw, stijl

- Voor alle studenten, door alle docenten
- Inhoud: werken aan functionele taalvaardigheid

III. Conclusie documentanalyse + interviews: waar situeert een lerarenopleiding zich op basis van wat er geschreven en verteld wordt?

In hoeverre geven documenten en verhalen van opleidingshoofden en taal(beleids)coördinatoren enerzijds en docenten/lectoren anderzijds een zelfde beeld van de educatieve werkelijkheid?



Conclusie:

- Het beeld van de educatieve werkelijkheid dat we via de documenten en de interviews verkregen hebben, komt *helemaal/grotendeels/gedeeltelijk/nauwelijks/niet* met elkaar overeen.
- Uit de interviews hebben we het beeld dat we vanuit de documenten destilleerden *aangevuld/genuanceerd/bijgesteld/veranderd*.
- De volgende reacties zijn daarvoor illustratief: “...”

Continuüm bij interview

Waar zou u uw lerarenopleiding situeren?

WAT? (EN WAAROM?)
Cf. discours (visietekst)



Gerelateerde begrippen:

- Elementgericht
- Gericht op correctheid (Daems, 2010)
- Ad hoc, remediërend (reparatieset)

Gerelateerde begrippen:

- Taakgericht
- Gericht op effectiviteit (Daems, 2010)
- Structureel, preventief

HOE?



Cf. praktijk (projecten, opleidingsonderdelen)

- Voor een klein groepje studenten, door een klein groepje docenten
- Inhoud: werken aan spelling, woordenschat, zinsbouw, stijl

- Voor alle studenten, door alle docenten
- Inhoud: werken aan functionele taalvaardigheid