

Docentcompetenties, Maatwerk, Intake, Taalcontact

Succesfactoren Nt2, deel IV

22
Les 173
okt '11

Wat zijn succesfactoren in het Nt2-onderwijs? Vanaf 2008 werd daarnaar, op verzoek van het ministerie van VROM, onderzoek uitgevoerd.

Over de lijst met succesfactoren en de opzet van het onderzoek zijn al verschillende artikelen in Les verschenen. Inmiddels is het onderzoek naar de succesfactoren van het Nt2-onderwijs afgerond. De resultaten zijn beschreven in een wetenschappelijke rapportage en een meer toegankelijke publieksversie. Beide documenten zijn terug te vinden op de website van de proeftuinen: www.proeftuininburgering.nl.

Dit artikel is de eerste in een serie van drie waarin de factoren besproken zullen worden. De auteurs zullen in de drie artikelen telkens een aantal factoren uit de lijst lichten en beschrijven wat zij onder die factor verstaan hebben, wat ze in de praktijk van de proeftuinen hebben gezien en welke aanbevelingen er ten aanzien van deze factor uit het onderzoek voortkwamen.

In het onderzoek is er eerst door het Cito een lijst opgesteld met factoren die vermoedelijk bijdragen aan succesvolle tweedetaalverwerving. Volgens is er, vanaf eind 2009, met behulp van proeftuinen, taalniveaumetingen en klassenobservatie, onderzocht welke van deze factoren in inburgeringstrajecten nu daadwerkelijk bijdragen aan het behalen van het doelniveau Nt2. De zestien factoren zijn destijds door het Cito in zes clusters ondergebracht: Docentcompetenties, Onderwijsopzet, Inhoud van het programma en de didactiek, Faciliteiten, Intensiteit en trajectduur en de Leerder. We bespreken in dit artikel de eerste twee clusters, met daarin de factoren:

1. Docentcompetenties
2. Maatwerk
3. Goede intake
4. Taalcontact

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen heeft een team van onafhankelijke onderzoekers gedurende de looptijd van het onderzoek, driemaal ruim vijftig proeftuinklassen bezocht. Zij observeerden daar de onderwijspraktijk en interviewden docenten, coördinatoren en cursisten. Doel van deze bezoeken was de mate van implementatie van de succesfactoren in kaart te brengen. Aan de hand van een uitgebreide lijst van observeerbare kenmerken van de ver-

schillende factoren (zichtbaar gedrag) kenden de observanten een score toe aan de desbetreffende succesfactor: zagen ze heel veel kenmerken van die succesfactor terug in de praktijk, dan was die succesfactor in die proeftuinklas in grote mate geïmplementeerd. Met een 'redelijke' hoeveelheid kenmerken was de factor in redelijke mate geïmplementeerd, met een paar kenmerken 'in geringe mate' en zagen ze er niet of nauwelijks iets van, dan werd genoteerd: 'niet geïmplementeerd'.

Hiernaast wordt voor de vier succesfactoren beschreven wat we eronder verstaan hebben en doen we een greep uit onze observaties en aanbevelingen zoals we die in de publieksversie hebben verwerkt.

Docentcompetenties

Voor het onderzoek is een onderverdeling gemaakt in Pedagogische en de Didactische competenties. Onder het eerste wordt verstaan: het stimuleren en prijzen van cursisten, het hanteren van duidelijke regels, de vaardigheid om cursisten actief bij de les te betrekken e.d. Uit de observaties bleek, dat de mate van implementatie van deze subfactor in bijna alle klassen hoog was. Didactische competenties bestond in het onderzoek uit meerdere deelcompetenties:

- de begeleiding van het leerproces (bijvoorbeeld aandacht voor de in-

Opvallend was dat alleen een aantal alfaklassen een grote mate van implementatie liet zien van de aandacht voor verschillende taalvaardigheden



structie, de inzet van afwisselende werkvormen);

- gerichte aandacht voor de verschillende taalvaardigheden en variatie in het taalaanbod;
- de feedback die de docent geeft: waar let de docent op, hoe geeft hij feedback, welke technieken gebruikt hij daarbij en is dit passend bij het niveau van de cursist?
- de manier waarop de docent doet aan time management in de les, bijvoorbeeld of het tempo van de les wordt bijgesteld indien nodig, of er aandacht is voor de verdeling spreektijd docent/cursist;
- de manier waarop de docent interculturele communicatie aan bod laat komen in zijn lessen, dat wil zeggen interesse toont voor, relaties legt tussen en bespreekbaar maakt van verschillen tussen culturen.

De mate van implementatie verschilde per competentie. Opvallend was dat alleen een aantal alfaklassen een grote mate van implementatie liet zien van de aandacht voor verschillende taalvaardigheden. Bij laagopgeleiden, middenopgeleiden en hoogopgeleiden was dat in geen enkele klas het geval. Daar werd in zelfs de helft van de klassen in geringe mate aandacht besteed aan afwisseling van de verschillende taalvaardigheden, óók bij klassen met midden- en hoogopgeleiden! In zijn algemeenheid kan geadviseerd worden een meer evenwichtige spreiding van alle taalvaardigheden in een les te bewerkstelligen. Er is zoveel bekend over hoe dat aangepakt kan

worden, dat het jammer is dat er zo weinig van te zien is in de praktijk.

Specifiek voor mondelinge taalproductie kunnen we stellen dat docenten deze van de cursisten meer zouden moeten stimuleren. Docenten zouden om te beginnen meer op de verdeling van spreektijd gesplitst kunnen zijn: docenten zijn in het algemeen meer aan het woord dan de cursisten.

Ook interculturele communicatie kwam er tijdens de observatie mager vanaf: in alle klassen was er weinig tot geen aandacht voor. Voorbeelden van interculturele aandacht die we gezien hebben tijdens de observaties zijn:

Rond de gemeenteraadsverkiezingen gaat de docent van een middenopgeleide groep een groepsgesprek aan over de ervaring met verschillende politieke systemen in verschillende landen en reflecteert op het Nederlandse systeem, naar aanleiding van het bezoek van een gastspreker van een plaatselijke politieke partij in de voorafgaande week.

Een docent vraagt bij het schematiseren van woorden en uitdrukkingen hoe in de taal van de cursist een bepaalde uitdrukking wordt genoemd en of die uitdrukking ook in de taal van de cursist bestaat. Uit de houding van de docent blijkt dat hij oog heeft voor de leefwereld van de cursisten. Hij gaat ervan uit dat mensen het begrip wel kennen, maar hij verifieert woorden en uitdrukkingen bij cursisten. Hierdoor verbindt hij de lesstof met de leefwereld en het referentiekader van de cursist.

In het algemeen zou het advies kunnen zijn, om in de lessen meer in te spelen op overeenkomsten en verschillen tussen de Nederlandse cultuur en de cultuur van de cursisten en de beleving van die verschillen door de cursisten. >>>

De echte succesfactoren

Natuurlijk is de lezer ook nieuwsgierig naar de beantwoording van de vraag welke succesfactoren er nu toe bleken te doen. Dit antwoord is echter niet zo eenvoudig te geven, aangezien de onderzoeksresultaten door de beperkingen van het onderzoek geïnterpreteerd. Kort gezegd komt het erop neer dat er weliswaar verbanden zijn gevonden tussen vooruitgang in taalverwerving en bepaalde factoren, maar dat helaas niet gesteld kan worden welke factor echt doorslaggevend is voor succes. Ook voert het te ver om te concluderen dat als er geen significant verband aangevoeld kon worden, dat ook wil zeggen dat de betreffende factor er echt niet toe doet. Reden voor ons om u te verwijzen naar bovengenoemde rapportages als u vooral geïnteresseerd bent in de statistische resultaten en hier vooral in te gaan op die andere schat aan informatie die het onderzoek heeft opgeleverd: een structureel kijkje in ruim vijftig inburgeringsklassen.

Maatwerk

Maatwerk betekent dat er rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerders wat betreft:

- de doelen en interesses waarmee leerders onderwijs volgen;
- het leertempo;
- de leerstijl(en);
- onderwijsachtergrond;
- eerder verworven competenties inclusief niveau van taalvaardigheid;
- de praktische mogelijkheden van deelnemers tot het volgen van intensief of extensief onderwijs en dag- of avondlessen.

Bij de meeste klassen observeerden we een redelijke mate van maatwerk, en bij de alfagroepen zagen we dat een kwart van de dertien klassen een grote mate van maatwerk kende. Nu is maatwerk te verdelen in maatwerk op groepsniveau en maatwerk voor de individuele cursist. Op groepsniveau gaat het dan bijvoorbeeld over de manier waarop groepen zijn samengesteld: wordt hierbij rekening gehouden met bijvoorbeeld het uitstroomdoel, de leerbaarheid of taalachtergrond? Een bijzondere aanpak voor maatwerk is het zogenaamde carouselmodel dat een aantal proeftuinen gebruikte:

In het carouselmodel wisselen groepen wekelijks van samenstelling op basis van wat ze inhoudelijk nodig hebben. Cursisten zitten niet op taalniveau of leerbaarheid bij elkaar. Bijvoorbeeld bij het oefenen met de cruciale praktijksituatie over het consultatiebureau zitten alleen cursisten die kleine kinderen hebben. Opleidingsniveau is wel meegewogen bij de samenstelling van de groep, maar heel globaal.

Voor laagopgeleiden hebben we de aanbeveling geformuleerd om bij het samenstellen van groepen niet alleen rekening te houden met uitstroomdoel en taalniveau, maar ook de leerbaarheid mee te wegen.

Voor aansluiting op de individuele cursist is er natuurlijk gekeken of het lesmateriaal past bij het niveau van de individuele cursisten, maar ook of de docent rekening houdt met bijvoorbeeld niveauverschillen tussen de cursisten. Specifiek voor de taalaanbieders die alfacursisten en midden- en hoogopgeleiden bedienen, geldt dat

er meer maatwerk zal ontstaan wanneer docenten meer rekening gaan houden met niveauverschillen tussen cursisten, bijvoorbeeld door hen in niveaugroepjes te laten werken of hun individuele opdrachten te geven die passen bij hun niveau. We zien dat nu niet vaak gebeuren. Daarnaast blijkt voor midden- en hoogopgeleiden de keuze van het lesmateriaal een aandachtspunt. Het kwam regelmatig voor dat men werkte met materiaal dat niet voor de doelgroep gemaakt was en soms te moeilijk was of juist te makkelijk.

Goede intake

Maatwerk valt of staat met een goede intake. Een intake is meer dan het afwerken van een lijst met vragen. Als een taalaanbieder de succesfactor 'maatwerk' serieus neemt, dan begint dat al bij het intakegesprek. In alle proeftuinen was de intake in redelijke tot grote mate geïmplementeerd. We keken bijvoorbeeld naar wie de verantwoordelijkheid heeft voor de intake, wie de intake doet en wat de taken zijn van de intaker (legt hij bijvoorbeeld de informatie uit de intake ook vast?), de inhoud van intake (waar stelt de intaker allemaal vragen over?) en of er soms gebruik gemaakt werd van een zogenaamde 'verlengde intake'. Dat is bijvoorbeeld een voortraject van een aantal weken waarin nader bekeken wordt over welke vaardigheden de cursist beschikt, met als doel de cursist te plaatsen in een traject dat het beste bij hem past.

Bij een proeftuin valt op dat de trajectplannen gekenmerkt worden door gedetailleerde beschrijvingen. Zo vullen de intakers de factor 'motivatie van de toekomstige deelnemer' al uitgebreid in. Op een intakeformulier staat bijvoorbeeld: 'Mevrouw was in gesprek een prettige gesprekspartner. Ze was openhartig en ze wil graag naar school.' Ook onderscheidend ten opzichte van de gebruikelijke intake is de aandacht voor de 'sterke en zwakke kanten van de deelnemer'.

Ondanks de gescoorde mate van implementatie zien we nog mogelijkheden voor taalaanbieders, intakeorganisaties en gemeenten die de kwaliteit van hun intake willen verbeteren. In het algemeen geldt dat ook het aantal

uren voor het gehele traject in het advies zou moeten worden opgenomen naast of in plaats van het aantal maanden. Dit om meer zicht te krijgen op het totaal aantal geplande uren en de daadwerkelijke uren die de cursist heeft gehad. Voor laagopgeleiden in het bijzonder adviseren we om de leerbaarheid van de cursist op te nemen in het advies, opdat cursisten beter geplaatst kunnen worden. En bij de groepen midden- en hoogopgeleiden bleek er niet altijd zicht te zijn op de kwaliteit van de intaker. Dit zou verbeteren wanneer de intake centraal door de gemeente of een derde partij wordt uitgevoerd.

Taalcontact

We spreken hier over taalcontact **binnen** de school en taalcontact **buiten** de school. Een simpel voorbeeld van het stimuleren van taalcontact binnen de school is het volgende:

Een docent let er bij het vormen van groepjes op dat de cursisten in die groepjes allemaal een andere taal spreken. Hierdoor worden cursisten gedwongen om Nederlands te spreken.

En deze:

Een Turkse docente heeft een klas met alleen maar Turkse leerlingen. Wanneer de cursisten onderling Turks met elkaar of tegen haar praten, zegt de docente steevast dat ze de cursisten niet verstaat.

Taalcontact binnen de school kan ook nog op andere manieren: bijvoorbeeld door gastsprekers uit te nodigen. In de meeste proeftuinklassen die we observeerden, werden de cursisten in redelijke mate binnen de school gestimuleerd tot contact met het Nederlands. Dat is echter niet het geval met taalcontact buiten de school. Slechts zes van de 21 klassen met laagopgeleiden werden in redelijke tot grote mate gestimuleerd buiten de school Nederlands te gebruiken, bij de andere doelgroepen was de mate van implementatie gemiddeld een stuk lager. De hoogopgeleide cursisten van één klas werden vaak en op allerlei manieren gestimuleerd tot taalcontact buiten de school, de andere hoogopgeleiden niet of nauwelijks.

Taalcontact buiten de school is na-

Voor laagopgeleiden hebben we de aanbeveling geformuleerd, om bij het samenstellen van groepen niet alleen rekening te houden met uitstroomdoel en taalniveau, maar ook de leerbaarheid mee te wegen

tuurlijk ook minder makkelijk voor elkaar te krijgen dan binnen de school, zeker als je voor optimale benutting van dit taalcontact ook nog een wisselwerking tussen de lessen en het taalcontact wil bewerkstelligen. Toch blijft het een belangrijke constatering dat, als aan taalleerders gevraagd wordt waarvan ze nu het meeste hebben geleerd, het contact met moedertaalsprekers vaak op de eerste plaats komt. Het hoeft allemaal ook niet heel ingewikkeld te zijn.

Wat aanbevelingen ter inspiratie:

- Laat alfacursisten bijhouden wat ze buiten de les gedaan hebben aan 'lezen' en 'schrijven', 'spreken' en 'luisteren'.
- Cursisten kunnen meer dan nu systematisch opdrachten krijgen om thuis of op het werk aan taalverwerving te doen: opdrachten uitvoeren voor 'lezen', 'schrijven', 'spreken' en 'luisteren', met behulp van bijvoorbeeld de krant of televisie. Dat geldt voor zowel laagopgeleide als midden- en hoogopgeleide cursisten.
- Koppel buitenschoolse opdrachten aan opdrachten in de les en bespreek ze voor en na.

Bij een taalaanbieder troffen we de volgende aanpak aan voor taalcontact buiten de school:

De taalaanbieder organiseert 'taalsafari's'. Dit zijn ontdekkingsstochten in de wijk. De groep gaat bijvoorbeeld naar de supermarkt, het ziekenhuis, de winkel voor tweedehands spullen of een sporttochtend in een buurthuis. Voor een taalsafari bedenken cursisten samen met de docent vragen en wie de vragen gaat stellen. De taalsafari's zijn zoveel mogelijk onder leiding gepland. In de volgende les bespreken ze het bezoek na, en ze maken een verslag met foto's. Het verslag komt in het ontwikkelingsportfolio.

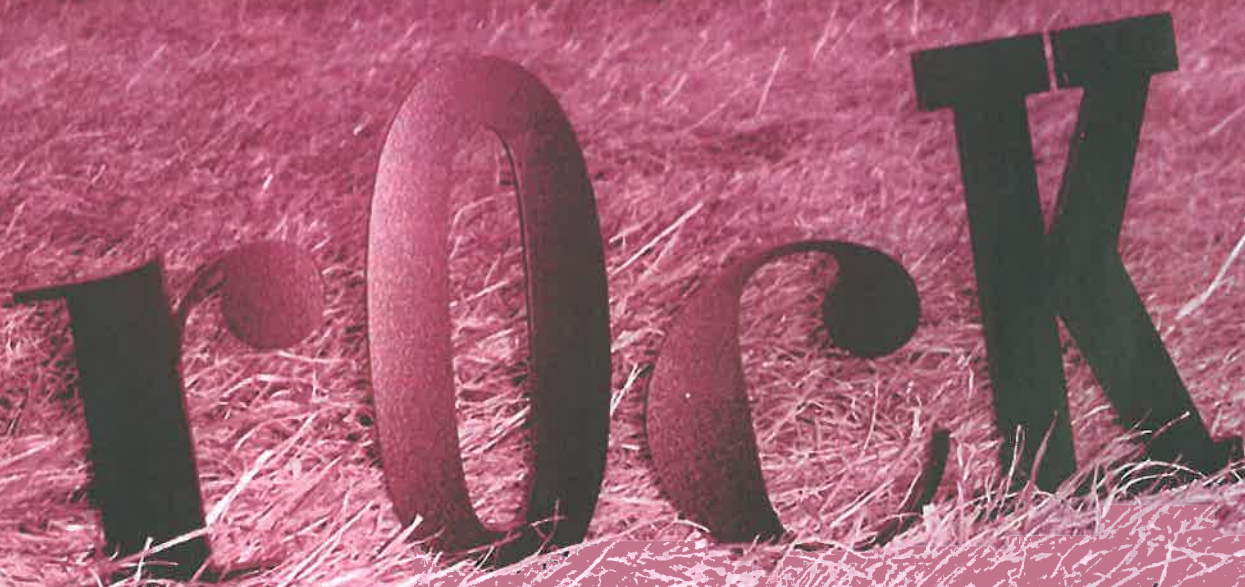
Voor taalcontact buiten de school is het wel belangrijk dat docenten zich ervan bewust zijn dat dit niet ten koste zou mogen gaan van de tijd en aandacht voor alle taalvaardigheden.

*José Bakx (Radboud in'to Languages,
Radboud Universiteit Nijmegen)*
*Elwine Halewijn
(ITTA, Universiteit van Amsterdam)*
Tamara van Schilt (IVA)
*Carola van der Voort
(Vrije Universiteit Amsterdam, NT2)*
*Correspondentie:
E.H.E.M.Halewijn@uva.nl*

Geïnspireerd geraakt?

We gaan rond de succesfactoren van het onderzoek vanaf november verdiepingworkshops organiseren, met als bedoeling dieper op de succesfactoren in te gaan en zodoende met alle deelnemers tezamen een kwaliteits-slag te maken. Als u daarvoor belangstelling hebt, kunt u terecht op de website www.proeftuininburgering.nl voor datum, locaties, prijs en aanmelding. Daar vindt u bovendien nog veel meer informatie, verwijzing naar artikelen, informatie over de overige succesfactoren en zoals gezegd: de wetenschappelijke rapportage en de publieksversie ervan.

www.proeftuininburgering.nl



ROCK