

De docent in de rol van student

Studie naar een verbetering van de interpersoonlijke rol van de leraar in
een meertalige klas in het basisonderwijs



Kirsten Lammers

De docent in de rol van student

Studie naar een verbetering van de interpersoonlijke rol van de leraar in
een meertalige klas in het basisonderwijs

Master scriptie
Universiteit van Tilburg
Februari 2012

Opleiding: Communicatie- en Informatiewetenschappen
Specialisatie: Interculturele Communicatie
Begeleider: Dr. P.J.F.J. Broeder
Tweede lezer: Dr. M.J.W. Stokmans

Voorwoord

Met het afronden van deze scriptie rond ik tevens mijn opleiding Interculturele Communicatie af. Met dank aan deze opleiding heb ik mijn kennis kunnen verrijken en een andere, ruimere blik op de wereld gekregen.

Voor mijn scriptie wilde ik niet zomaar een studie doen. Na de cursus 'Interculturele Communicatie voor Professionals' gevolgd te hebben, wist ik wat ik wilde doen in de toekomst: het geven en ontwikkelen van trainingen. Deze scriptie is dan ook een goede voorbereiding op mijn toekomst.

Bij dezen wil ik graag een aantal mensen bedanken voor hun steun tijdens het schrijven van mijn scriptie. Vanzelfsprekend heb ik de meeste steun mogen ontvangen van mijn begeleider, dr. Peter Broeder. Dankzij hem ben ik in aanraking gekomen met het geven en ontwikkelen van trainingen. Daarnaast nam hij ondanks zijn drukke agenda altijd de tijd om mij te begeleiden. Verder wil ik graag de studenten van de cursus 'Interculturele Communicatie voor Professionals' 2011 bedanken voor het beoordelen van de trainingen. Tot slot wil ik graag de mensen bedanken die mij hebben geholpen met het verspreiden van de vragenlijst voor docenten. In het bijzonder uit ik mijn dankwoord aan Marlies Lammers, Bram Kist en Irene Jansen.

Kirsten Lammers

Tilburg, februari 2012

Samenvatting

Het overheidsbeleid in Nederland is erop gericht dat anderstalige leerlingen en hun ouders in het onderwijs even goed bereikt worden als autochtone Nederlanders (van den Broek, Kleijnen & Keuzenkamp, 2010). In 2011 waren er bijna 650.000 jeugdigen van niet-westerse afkomst in Nederland (CBS StatLine, december 2011). Volgens van den Broek, Kleijnen en Keuzenkamp (2010) hebben kinderen en jongeren van niet-westerse herkomst een achterstand in het onderwijs (p. 15). Het is onder andere de rol van de leraar om ervoor te zorgen dat de anderstalige leerlingen net zo goed functioneren als de Nederlandse leerlingen, zonder de laatste groep hierbij te benadelen. Om ervoor te zorgen dat er een prettige leeromgeving ontstaat voor alle leerlingen is het belangrijk dat de leraar interpersoonlijk competent is. De docent zorgt dan voor een goede sfeer in de klas en draagt er zorg voor dat zijn leerlingen goed met elkaar omgaan en samenwerken. Dit houdt in dat de leraar zowel leidt als begeleidt, zowel stuurt als volgt, zowel confronteert als verzoent en conflicten oplost.

Dit is een studie naar een verbetering van de interpersoonlijke rol van de leraar in een meertalige klas in het basisonderwijs in Nederland. Om anderstalige leerlingen gelijke kansen te bieden als de leerlingen die de schooltaal spreken, moeten leerkrachten beschikken over de competenties uit het Europees Kern Curriculum dat ontwikkeld is binnen het EUCIM-TE project (Roth, Duarte, Broeder, & Stokmans, 2010). Het EUCIM-TE project is een veelzijdig samenwerkingsproject tussen verschillende scholen van de Europese Unie met als doel het verbeteren van de opleidingen van alle leerkrachten die te maken hebben met anderstalige leerlingen. De competenties zijn uitgewerkt in verschillende rollen waar de leraar mee te maken heeft. Per rol zijn er competenties ontwikkeld in de vorm van kennis, vaardigheden en attitudes.

Om te onderzoeken over welke competenties uit het Europees Kern Curriculum de docenten nog niet beschikken en om erachter te komen op welke manier mensen het beste leren, zijn er twee deelstudies uitgevoerd. De resultaten hiervan zullen worden gebruikt om een training voor de verbetering van de interpersoonlijke rol van de leraar te ontwikkelen. In de eerste deelstudie is met behulp van een vragenlijst bij vierenzeventig docenten onderzocht welke knelpunten zij ervaren. In de tweede deelstudie is middels een vragenlijst bij minimaal drieëndertig studenten onderzocht aan welke leerstijl van Kolb (1984) zij de voorkeur geven.

Uit de eerste deelstudie is gebleken dat de knelpunten te maken hebben met onvoldoende kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot studenten, collega's, ouders, externe partners en de leraar zelf. De oorzaken van deze knelpunten zijn onvoldoende kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot de competenties in het Europees Kern Curriculum.

Daarnaast gaven de studenten in de tweede deelstudie aan dat zij het beste leren door te doen of door te ervaren. Dit komt overeen met de leerstijl van de 'doener' van Kolb (1984). In deze studie zijn eveneens de leerstrategieën die in de training zullen worden gebruikt bepaald. De training zal bestaan uit een balans tussen cognitieve- en ervaringsleer. Vervolgens is er een model gekozen om de structuur en invulling van de training te bepalen, dit is het piramide model van Ridley, Mendoza en Kanitz (1994).

Op basis van de vastgestelde competenties, knelpunten, voorkeursleerstijl, leerstrategieën en het piramide model van Ridley, Mendoza en Kanitz (1994) is een voorstel gedaan voor de invulling van een training ter bevordering van de interpersoonlijke rol van docenten in een meertalige klas in het basisonderwijs in Nederland, waarbij het rendement zo hoog mogelijk is.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Inhoudsopgave	5
1. Inleiding	7
2. Docenten voor Studenten	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Europees Kern Curriculum.....	11
2.3 Docenten kwalificaties	14
2.3.1 Reflectie	14
2.3.2 Competenties	16
2.3.3 Portfolio	17
2.4 Methode.....	18
2.4.1 Respondenten	18
2.4.2 Instrument	20
2.4.3 Procedure.....	25
2.5 Resultaten	26
2.5.1 Taal en culturele achtergrond van leerlingen	26
2.5.2 Taalmanagement plan.....	27
2.5.3 Overleg met collega's	28
2.5.4 Externe partners.....	29
2.5.5 Overleg met ouders.....	31
2.5.6 Kennis over tweede taalverwerving	32
2.5.7 Ervaring communiceren in meertalige situaties.....	33
2.5.8 Betekenis en functie of normatieve aspecten?	34
2.6 Perspectief.....	35
3. Studenten voor Docenten	36
3.1 Inleiding	36
3.2 Training.....	38
3.3 Methode.....	47
3.3.1 Respondenten	47

3.3.2 Instrument	47
3.3.3 Procedure.....	49
3.4 Resultaten	49
3.4.1 Beoordeling van de training.....	49
3.4.2 Woordparen	51
3.4.3 Leerstijlen.....	52
3.4.4 Leerstrategieën	53
3.4.5 Modellen.....	54
3.5 Perspectief.....	54
4. Conclusie en discussie.....	56
4.1 Conclusie	56
4.2 Discussie	62
Literatuur.....	65
Bijlagen.....	70
Bijlage A Vragenlijst Docenten	71
Bijlage B Vragenlijst Studenten	77

1. Inleiding

“De toenemende internationalisering van leerlingenpopulaties op Europese scholen vraagt om een talenbeleid voor ALLE leerlingen, waarbij de traditionele scheidslijn tussen vreemde-taalonderwijs voor autochtone leerlingen en moedertaalonderwijs voor allochtone leerlingen en die tussen autochtone en allochtone minderheidstalen worden doorbroken” (Guus Extra, 2002).

Om een talenbeleid voor alle leerlingen te kunnen realiseren, is het EUCIM-TE project (Roth, Duarte, Broeder, & Stokmans, 2010) gestart. Dit project is een Europees samenwerkingsverband en heeft als doelstelling het verbeteren van de opleiding van alle leerkrachten die te maken hebben met anderstalige leerlingen door het uitwerken van een competentiegericht Europees Kern Curriculum. In deze studie wordt het Europees Kern Curriculum geadapteerd naar de Nederlandse situatie.

In dit Europees Kern Curriculum wordt aangegeven welke competenties belangrijk zijn voor docenten. Deze competenties zijn verdeeld over vier verschillende domeinen, namelijk professioneel, organisatorisch, reflectief en interpersoonlijk. Het professionele domein richt zich op counseling, het organisatorische domein op plannen, het reflectieve domein op evaluatie en het interpersoonlijke domein op samenwerking. In deze studie ligt de focus op de interpersoonlijke rol van de leraar.

Volgens Boves en van Dijk (2008) luidt de omschrijving van interpersoonlijke competentie als volgt: “leiding geven en zorgen voor een goede sfeer van omgaan met en samenwerking tussen leerlingen” (p. 9). Deze competentie is gericht op het contact met de leerlingen. Onder een leraar die interpersoonlijk competent is, wordt een leraar verstaan die zorgt voor een goede sfeer in de klas en er zorg voor draagt dat de leerlingen goed met elkaar omgaan en samenwerken. Dit houdt in dat de leraar zowel leidt als begeleidt, zowel stuurt als volgt, zowel confronteert als verzoent en conflicten oplost. Het is onder andere de rol van de leraar om ervoor te zorgen dat alle leerlingen even goed functioneren. Voor leraren is het een uitdaging om binnen de schoolomgeving om te gaan met de groeiende diversiteit in sociale en culturele achtergronden. De term leraar wordt in deze studie beperkt tot docenten in het basisonderwijs. Hier is voor gekozen omdat het belangrijk is dat anderstalige leerlingen zo vroeg mogelijk net zo goed functioneren als de Nederlandse leerlingen.

In een multiculturele klas is de rol van de interpersoonlijke leraar nog belangrijker. De leraar moet er immers voor zorgen dat de leerlingen goed met elkaar omgaan en samenwerken, zonder dat culturele barrières in de weg staan. Om met een meertalige omgeving om te kunnen

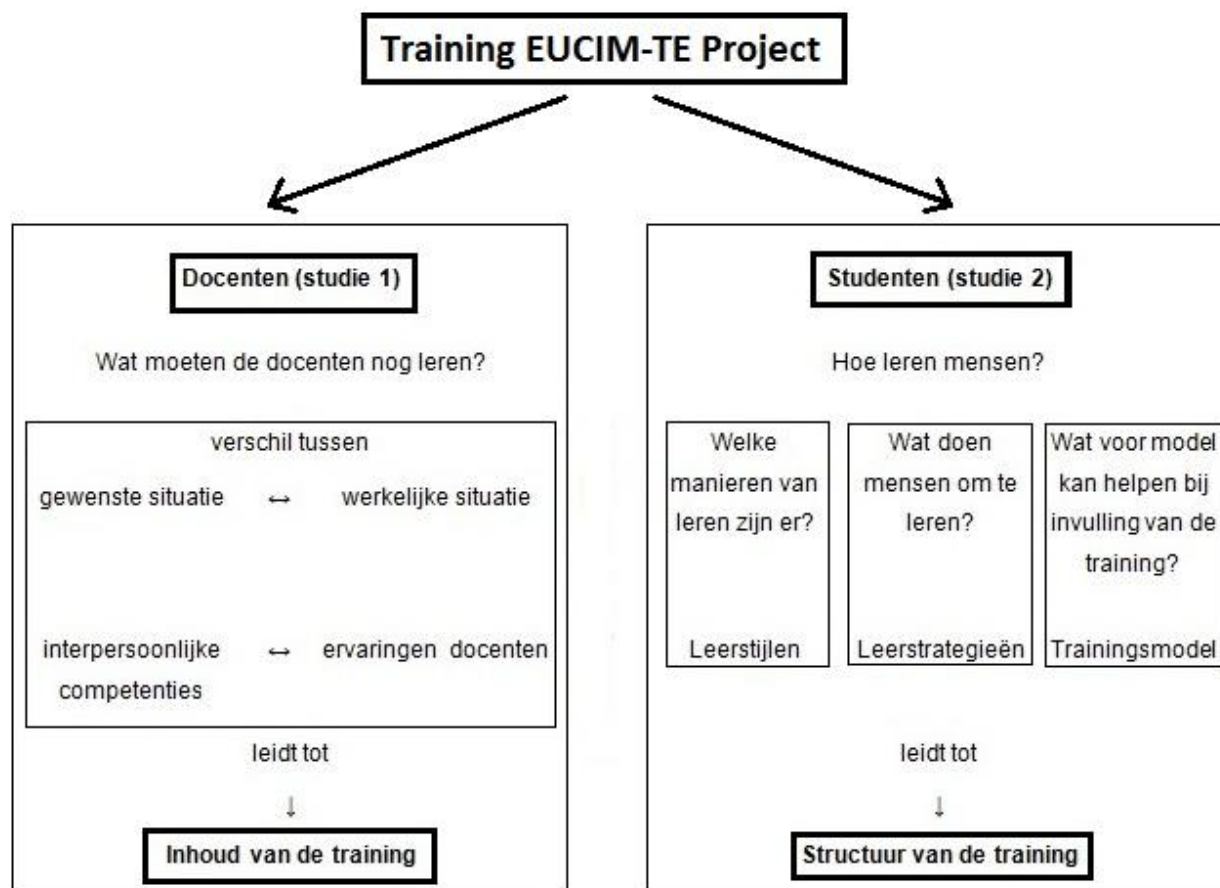
gaan, zouden leraren volgens Broeder en Stokmans (2012) communicatieve vaardigheden moeten ontwikkelen in verschillende culturele sociale situaties. Zij stellen dat docenten uitgebreide netwerkvaardigheden nodig hebben zodat zij om kunnen gaan met de verschillende partijen die betrokken zijn bij het dagelijks schoolleven. Het doel van het interpersoonlijke domein van de docent is volgens hen het versterken van de betrokkenheid van alle spelers binnen school: studenten, docenten, ouders en andere onderwijzers.

Het is van belang dat docenten beschikken over de interpersoonlijke competenties zoals deze zijn genoemd in het Europees Kern Curriculum. Door middel van een training kunnen deze competenties via lerarenopleiders naar de docenten gecommuniceerd worden. Wanneer de docenten over de competenties beschikken, kunnen de (anderstalige) leerlingen met een achterstand op de schooltaal, worden geholpen. In deze studie wordt een opzet gemaakt voor een training die uiteindelijk door lerarenopleiders zal worden gegeven aan docenten.

Deze studie bestaat uit twee verschillende deelstudies. De eerste studie is gericht op doceren en de competenties uit het Europees Kern Curriculum: hoe een docent zelf leert. Wanneer in kaart is gebracht wat onderwezen moet worden, wordt in de tweede studie bekeken hoe mensen leren, hoe een docent als student leert. Er wordt onderzoek gedaan naar de leerstijlen, dit zijn de verschillende manieren van leren. Tevens wordt er gekeken naar strategieën, dit is wat mensen doen. Ten slotte wordt er onderzocht hoe de structuur van een training opgezet wordt en welk model hierbij hoort. De opzet van deze studie staat weergegeven in Figuur 1.

In Figuur 1 is te zien dat de studie om een opzet te maken voor de training met betrekking tot het EUCIM-TE project bestaat uit twee verschillende deelstudies. De eerste studie richt zich op doceren, en met behulp van een onderzoek met docenten wordt in deze studie de inhoud van de training bepaald. Er wordt onderzocht waar de knelpunten zitten bij leraren in het basisonderwijs betreffende het interpersoonlijk competent zijn in een meertalige klas. Dit wordt onderzocht door de interpersoonlijke competenties uit het Europees Kern Curriculum te vergelijken met de ervaringen van de docenten. Door een duidelijk beeld te krijgen van 'hoe het zou moeten zijn' (het Europees Kern Curriculum) en de 'werkelijkheid' (ervaring van docenten) kan in kaart worden gebracht waar de knelpunten zitten in een meertalige klas.

De tweede studie richt zich op leren. Door middel van een onderzoek met studenten wordt onderzocht welke manier van leren de voorkeur heeft, welke leerstijl de studenten prefereren. Daarnaast wordt aan de hand van een theoretische studie bekeken welke leerstrategieën er zijn en welk model kan helpen bij de invulling van de training. Door te kijken naar leerstijlen, strategieën en modellen kan de structuur van de training bepaald worden.



Figuur 1 Opzet van de studie

Onderzoeksvraag

De studie bestaat uit de volgende deelvragen:

Vraag 1 Welke knelpunten ervaren docenten in het basisonderwijs in een meertalige klas?

Vraag 2 Wat is de oorzaak van deze knelpunten?

Vraag 3 Welke leerstijlen, strategieën en modellen worden gebruikt voor de training?

Samen vallen deze drie deelvragen onder de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier kan de training voor docenten in het basisonderwijs ingevuld worden zodat het rendement zo hoog mogelijk is?

Het doel van de training is dat de docenten beschikken over alle competenties uit het Europees Kern Curriculum. Aangezien zij reeds over bepaalde competenties beschikken, worden alleen de knelpunten in de training behandeld. Het doel is dat de deelnemers in de beschikbare tijd

over zoveel mogelijk competenties beschikken. Om ervoor te zorgen dat het rendement zo hoog mogelijk is, wordt in de training rekening gehouden met leerstijlen, strategieën en modellen.

In de volgende hoofdstukken zullen de onderzoeksvragen beantwoord worden. In Hoofdstuk 2 worden de theorie, methode en resultaten met betrekking tot Vraag 1 en Vraag 2 besproken, in Hoofdstuk 3 komen de theorie, methode en resultaten aan bod die met Vraag 3 te maken hebben. Tot slot zal in Hoofdstuk 4 een advies voor de vormgeving van een training voor docenten in het basisonderwijs geformuleerd worden.

2. Docenten voor Studenten

In Hoofdstuk 2 worden de theorie, methode en resultaten van de studie met basisschool-docenten weergegeven.

2.1 Inleiding

Het overheidsbeleid in Nederland is erop gericht dat anderstalige leerlingen en hun ouders in het onderwijs even goed bereikt worden als autochtone Nederlanders (van den Broek, Kleijnen & Keuzenkamp, 2010). In 2011 waren er bijna 650.000 jeugdigen van niet-westerse afkomst in Nederland. Dit is ruim zestien procent van de totale bevolking van nul tot twintig jaar (CBS StatLine, december 2011). Volgens van den Broek, Kleijnen en Keuzenkamp (2010) hebben kinderen en jongeren van niet-westerse herkomst een achterstand in het onderwijs (p. 15). Voor deze leerlingen is het Nederlands vaak de tweede taal. Aangezien zij wel in een Nederlandstalige omgeving zijn opgegroeid, zoals het kijken van Nederlandse televisie en het spelen met Nederlandse kinderen in de buurt, kunnen zij zich redelijk verstaanbaar maken in het Nederlands. In andere gevallen is een leerling niet geboren en opgegroeid in Nederland. Deze anderstalige leerling spreekt vaak geen woord Nederlands en kan zich ook niet verstaanbaar maken. Voor beide situaties geldt dat deze kinderen in Nederland verplicht naar school moeten, waardoor de anderstalige kinderen in een klas met Nederlandstalige kinderen terecht komen.

Naast de taal, beïnvloedt ook het opleidingsniveau van ouders het schoolsucces van hun kinderen. Het opleidingsniveau van de ouders en de etnische herkomst zijn nauw met elkaar verbonden (Tesser, 2003). Ouders van anderstalige kinderen hebben zelf vaak weinig of geen opleiding gevolgd. Hierdoor is het mogelijk dat zij hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken (Lindo, 1996). Daarnaast spelen ook culturele factoren mee. Volgens Gibson en Bhachu (1988) kan het ontbreken van aanmoediging om goede schoolresultaten te behalen van culturele aard zijn, door bijvoorbeeld het afwijzen van de normen en waarden die met het onderwijssysteem geassocieerd worden. Deze kunnen wellicht niet overeenkomen met de eigen normen en waarden of deze zelfs tegenspreken.

2.2 Europees Kern Curriculum

In Hoofdstuk 1 is het Europees Kern Curriculum van het EUCIM-TE project (Roth, Duarte, Broeder, & Stokmans, 2010) kort genoemd. Het project is een Europees samenwerkings-

verband en heeft als doelstelling het verbeteren van de opleiding van alle leerkrachten die te maken hebben met anderstalige leerlingen door het uitwerken van een competentiegericht Europees Kern Curriculum. In deze paragraaf wordt de inhoud van het curriculum weergegeven.

In het Europees Kern Curriculum wordt de leraar in verschillende domeinen tegenover verschillende rollen neergezet. Het domein dat in deze studie wordt uitgelicht is 'interpersoonlijk'. De rollen waar de leraar mee te maken heeft zijn:

- leerlingen
- collega's
- externe partners
- ouders
- de leraar zelf

Het domein 'interpersoonlijk' vormt samen met de rollen vijf verschillende competentiedomeinen. Binnen ieder competentiedomein wordt een onderscheid gemaakt tussen kennis, vaardigheden en attitudes. Een voorbeeld van een competentiedomein is interpersoonlijk-leerlingen. In dit competentiedomein wordt de interpersoonlijke rol van de leraar met betrekking tot de leerlingen beschreven in kennis, vaardigheden en attitudes. Het volledige schema met competenties staat weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1 Schema van het competentiedomein interpersoonlijk (Roth e.a., 2010)

Interpersoonlijke domein (uitgebreide netwerkvaardigheden)	Student	Collega's	Externe Partners	Ouders	Leraar zelf
	K: weten welke taal vaardigheden de studenten 'importeren' in de school en ervan bewust zijn dat er een kloof is tussen de informele taal die leerlingen thuis spreken en de academische taal die op school gesproken wordt V: in staat zijn een leeromgeving te vestigen die cultureel ontvankelijk is en de moedertalen van de studenten waardeert A: een open houding naar andere talen en mensen uit andere culturen; empathie met studenten; bewustzijn van verschillende registers en genres	K: methoden weten hoe een samenhangend taal management plan gecreëerd en ontwikkeld wordt voor hun school V: in staat zijn tot verdere samenwerking tussen docenten van inhoudelijke- en taalvakken zodat de taalbehoeften van de studenten opgemerkt worden A: al het personeel op school is zich bewust van de behoeften van tweede taalleerders	K: weten welke actoren van buiten school kunnen ingrijpen om te helpen met een ingewikkelde taalsituatie op school V: in staat zijn verbanden te creëren en de benodigde hulp te beschrijven aan andere mensen of instituten die hulp kunnen bieden A: accepteren dat de hulp van externe partners noodzakelijk en heel erg bruikbaar kan zijn	K: weten dat ouders een mogelijke hulpbron kunnen zijn in het lesgeven in taal en het waarderen van taal V: in staat zijn ouders te betrekken omtrent het leren van taal op school A: de invloed die de thuistaal heeft op het taal leerproces van kinderen accepteren; hartelijke houding naar ouders toe	K: kennis over taal en tweede taalverwerving, mogelijk door eigen ervaringen V: in staat zijn te kunnen communiceren in meertalige situaties A: concentreren op betekenis en functie van wat zij willen zeggen en niet op normatieve aspecten

Noot: K= kennis V= vaardigheden A= attitudes

2.3 Docenten kwalificaties

In dit onderdeel worden de kwalificaties van docenten onderzocht. De onderwerpen die hierbij aan bod komen zijn: reflectie, competenties en portfolio.

2.3.1 Reflectie

Volgens Benammar (2005) is reflectie noodzakelijk om de theorie te kunnen koppelen aan de praktijk. Door middel van reflectie wordt iemand zich bewust van de eigen leerprocessen en krijgt deze persoon inzicht in de gevolgen van beroepsmatig handelen. Dit gebeurt niet optimaal, de focus van reflectie ligt op het niveau van evaluatie en persoonlijke problemen. Daarnaast wordt reflectie onvoldoende geabstraheerd. Dit heeft als gevolg dat reflectie als saai en vervelend wordt gezien. Door gestructureerde en goed ingezette reflectie oefeningen gaan mensen bewust nadenken over hun leerproces en bereiken zij een hoger niveau van abstractie in hun denkproces (Benammar, 2005).

Volgens Dewey (1910, p. 8-11) verschilt reflectie van andere manieren van denken, zoals bewustzijn, geloof of verbeelding. Reflectie is volgens hem gedisciplineerd, gestructureerd, nauwgezet en doelbewust. Reflecteren gebeurt doorgaans dan ook niet tijdens dagelijkse bezigheden als boodschappen doen, koken en douchen, al zou dat wel handig zijn geweest. Volgens Dewey (1910) moet reflecteren ook altijd gebeuren in het bijzijn van anderen. De perspectieven van een individu zijn beperkt en de inbreng van anderen is nodig. Door te communiceren met anderen krijgen de eigen gedachten een bepaalde vorm en worden deze objectief zichtbaar voor onszelf. Hierdoor staat reflectie open voor herziening en verbetering. Het doel van reflectie is volgens Dewey (2010) individuele groei.

Kolb (1984) heeft het concept van reflectie verfijnd door vier verschillende fasen van reflectie te gebruiken. Deze fasen zijn:

- ervaring
- kritische reflectie
- abstract
- actief experimenteren

Het begint met een ervaring, bijvoorbeeld een onvoldoende halen voor een tentamen. Bij kritische reflectie worden vragen gesteld over de ervaring in termen van voorgaande ervaringen. Wanneer was de laatste keer dat ik een onvoldoende haalde voor een tentamen? In de fase van abstracte conceptualisatie wordt er gezocht naar antwoorden. In het geval van het tentamen is het misschien mogelijk dat de student het weekend voor het tentamen naar de

kroeg is geweest en bij de voorgaande onvoldoende ook. Ervaringen worden algemener gemaakt, er worden conclusies getrokken en er worden hypothesen over de ervaring gevormd. De student gaat er van uit dat wanneer hij of zij in het weekend voor het tentamen naar de kroeg gaat, een onvoldoende gehaald wordt. Daarna is er de fase van 'actief experimenteren', waar de hypothesen geprobeerd worden. De student gaat vervolgens niet meer naar de kroeg in het weekend voor een tentamen om te erachter te komen of ditmaal wel een voldoende gehaald wordt.

Uit de studie van Korthagen (2001) blijkt dat het belangrijk is dat leraren reflectie geven tijdens een bepaalde handeling. Om dit te verduidelijken wordt er gebruik gemaakt van een voorbeeld. Wanneer de lerares een leerling vraagt antwoord te geven op een simpele optelsom, geeft de leerling het foute antwoord. De lerares geeft in dit voorbeeld aan dat het antwoord fout is en legt uit hoe het juiste antwoord tot stand kan komen. Op het eerste gezicht lijkt dit een juiste reactie, maar volgens Korthagen (2001) is het belangrijk dat de lerares erachter komt hoe de leerling tot het foute antwoord is gekomen. Daarnaast had ze reflectie bij de leerling kunnen stimuleren door aan de leerling te vragen hoe hij de som had opgelost. Ten slotte heeft ze de leerling niet geholpen een eigen strategie te ontwikkelen om het probleem op te lossen.

Beuningen (2011) heeft een studie verricht naar correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van tweede taalleerders. Het schrijven in een tweede taal is volgens Beuningen (2011) lastig omdat correct formuleren in een tweede taal, in tegenstelling tot je moedertaal, geen geautomatiseerd proces is. Wanneer een tweede taalleerder een fout maakt, kan de docent de fout corrigeren, vaak met de rode pen. Er zijn twee verschillende soorten correctieve feedback:

- directe correctieve feedback
- indirecte correctieve feedback

Bij directe correctieve feedback wordt de fout direct verbeterd door de docent. Wanneer er sprake is van indirecte correctieve feedback, geeft de docent alleen aan dat er een fout is gemaakt en is het aan de leerder zelf om de fout te verbeteren. Uit de studie van Beuningen (2011) is gebleken dat directe correctieve feedback leerwinst oplevert op grammaticaal gebied, terwijl indirecte correctieve feedback leerwinst oplevert bij niet-grammaticale feedback, zoals bij spelfouten.

Benammar (2005) formuleert de volgende kerndefinitie van reflectie: "reflectie is herinterpreteren van ervaring en kennis". Door het reflecteren wordt de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context geplaatst. Reflectie is niet hetzelfde als evaluatie. Bij evaluatie wordt alleen het eigen handelen en dat van anderen beoordeeld en

overwogen, terwijl bij reflectie sprake is van dieper in de betekenis van het handelen zelf willen doordringen en tot een hoger niveau van abstractie willen komen (Benammar, 2005). Evaluatie is een afronding van het leerproces, terwijl reflectie moet plaatsvinden tijdens het leerproces.

Een probleem van het reflectieverslag is dat het niet bijdraagt aan het bewuste leerproces (Benammar, 2005). Ondanks dat het tegenstrijdig klinkt, wordt creatief denken bij reflectie juist gestimuleerd door oefeningen die heel strak gestuurd worden. Het reflectieverslag is dan geen opsomming van gebeurtenissen maar een bewuste vastlegging van het denktraject.

2.3.2 Competenties

Voordat wordt overgegaan naar het belang van competenties, wordt eerst uitgelegd wat het begrip inhoudt. In de literatuur wordt de term competentie op verschillende manieren gebruikt. Volgens Boyatzis (1982) is een competentie een “onderliggende eigenschap van een persoon” (p. 10-39). Voorbeelden van deze eigenschappen zijn: een beweegreden, een vaardigheid, aspect van zelfbeeld, sociale rol en kennis. Volgens Boyatzis (1982) komt een competentie overeen met de eigenschap die de oorzaak is van succes, bijvoorbeeld op het werk of in een situatie op het werk. Deze definitie laat hierdoor ruimte over voor diverse persoonlijkheids-eigenschappen en allerlei attitudes.

Een eenvoudiger definitie van competenties is die van Henderickx, Janvier, van Beirendonck, Humblet en Lorré (2010). Zij beschrijven een competentie als een observeerbare eigenschap onder de vorm van kennis, kunde of een gedragsvaardigheid, die bijdraagt tot een succesvol functioneren in een specifieke rol, functie of project (p. 197). Zij zien eveneens een verband tussen competenties en oorzaak van succes, maar niet als een onderliggende eigenschap zoals Boyatzis (1982) beschrijft. Volgens Henderickx e.a. (2010) is een competentie een observeerbare of meetbare eigenschap. Competenties dragen volgens hen bij aan betere of aangepaste prestaties. Ze moeten duidelijk geoperationaliseerd worden zodat ze door iedereen op dezelfde manier worden begrepen.

Volgens Parry (1998) is een competentie een geheel van gerelateerde kennis, attitudes en vaardigheden die invloed hebben op een groot gedeelte van een baan. Competenties:

- staan in verband met de werkprestaties
- kunnen worden gemeten tegen goed geaccepteerde standaarden
- kunnen verbeterd worden door training en ontwikkeling

Competentie gebaseerd onderwijs is gebaseerd op het idee dat jonge mensen moeten leren om hun eigen leertraject en carrière pad te sturen (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder &

Wesselink, 2004; Wesselink, Biemans, Mulder & van den Elsen, 2007). Het uitgangspunt voor het curriculum bestaat uit competenties die nodig zijn in het werkveld en niet zo zeer uit academische methoden.

2.3.3 Portfolio

Steeds meer trainingsinstituten passen competentie gebaseerde methoden toe om te leren. Deze leermethoden houden vaak in dat er gebruik wordt gemaakt van hulpmiddelen zoals een portfolio of een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Het doel hiervan is het ondersteunen in de zoektocht naar een goed oriënteringsvermogen, beroepskeuze en het ontwikkelen van identiteit (Mittendorff, Jochems, Meijers & den Brok, 2008).

Aangezien docententrainingen steeds meer gericht zijn op het ontwikkelen van competenties, is er vraag naar een gepaste manier om deze competenties te documenteren en te herkennen. Dit wordt gedaan door middel van een docentenportfolio. Het doel van een docentenportfolio is het ondersteunen van professionele ontwikkeling en het benadrukken van het constante leerproces (Schön, 1983).

Een (docenten) portfolio is vaak een verzameling van documenten en ander bewijs om het proces richting een doel te laten zien (Larkin, Pines & Bechtel, 2002). Portfolio's worden als waardevol beschouwd omdat ze bewijs leveren van prestaties en ze zelfontwikkeling promoten door docenten te laten reflecteren op wat zij hebben gedaan en welk proces ze hebben doorlopen naar een doel (Wright, Night & Pomerleau, 1999). Aangezien een portfolio een onafgebroken karakter heeft, wordt aangenomen dat portfolio's en POP's docenten aanmoedigen om zelfreflectie te ontwikkelen en leiding te geven aan het levenslange leerproces. Portfolio's staan toe dat docenten eigenaar zijn en geven daardoor ook een verantwoordelijkheidsgevoel (McMullan, 2006).

Volgens McMullan (2006) kunnen portfolio's heel effectief zijn als hulpmiddel bij beoordeling en leren. Dit geldt alleen onder de voorwaarde dat zowel de docenten als de docententrainers duidelijke richtlijnen krijgen en uitgebreide hulp ontvangen bij het gebruik ervan. Portfolio's moeten op een dusdanige manier ontworpen worden zodat ze relevant, duidelijk en gebruiksvriendelijk zijn voor zowel docenten als docententrainers.

Volgens Handy (1995) zullen banen in de toekomst alleen nog maar tijdelijk zijn en gaan mensen van het ene contract naar het andere, gebaseerd op de kracht van hun portfolio of prestaties. Volgens Handy (1995) zullen we het tijdperk van 'portfolio carrières' ingaan, waarin

onafgebroken werken afhangt van het bewijs dat we beschikken over een groot aantal vaardigheden en kwaliteiten en een flinke dosis gezond verstand.

2.4 Methode

In deze paragraaf wordt de methode van het onderzoek met basisschooldocenten weergegeven. In deze studie hebben basisschooldocenten online een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst bestond uit verschillende onderwerpen met betrekking tot de interpersoonlijke rol van de docent in een meertalige klas. Er is gekozen voor een online vragenlijststudie omdat dit een snelle en gebruiksvriendelijke manier was om de docenten te bevragen. De docenten krijgen bijna dagelijks het verzoek om mee te doen aan onderzoeken en hebben erg weinig tijd. De online vragenlijst kost voor hen minder tijd dan bijvoorbeeld een diepte-interview en doordat de vragenlijst online werd afgenomen konden de docenten de vragenlijst invullen op een moment dat het hen goed uitkwam.

2.4.1 Respondenten

De respondenten waren allen docenten in het basisonderwijs in Nederland. In totaal hebben 44 docenten deelgenomen aan het onderzoek. Dit waren 36 vrouwen en 8 mannen. De leeftijd van de docenten was tussen de 22 en 61 jaar en de gemiddelde leeftijd was 35.6 jaar ($sd=13.14$). Leeftijd verschilde niet significant tussen sekse (man:42.9, vrouw:34.0, $t(41)=1.77$, $p=.08$). De docenten waren werkzaam in 23 verschillende plaatsen verspreid over 7 provincies (zie Tabel 2).

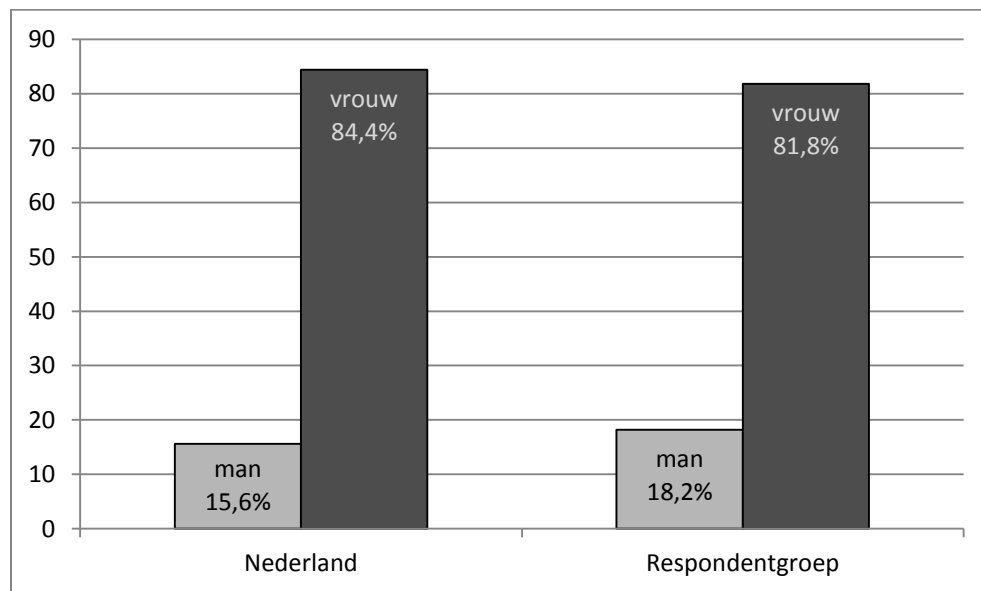
Tabel 2 Verdeling docenten over de provincies

		Aantal	%
Noord-Brabant		26	59%
	Eindhoven	11	26%
	Tilburg	7	17%
	Geldrop	1	2%
	Gemert/Laarbeek/Geldrop/Nuenen/Mierlo	1	2%
	Roosendaal	1	2%
	Helmond	1	2%
	Breda	1	2%
	Valkenswaard	1	2%
	Hoogerheide	1	2%
	Oirschot	1	2%
Limburg		10	23%
	Heerlen	3	8%

		Aantal	%
	Landgraaf	2	5%
	Brunssum	1	2%
	Maastricht	1	2%
	Weert	1	2%
	Nuth	1	2%
	Geleen	1	2%
Zuid-Holland		3	8%
	Leiden	3	8%
Flevoland		1	2%
	Lelystad	1	2%
Noord-Holland		2	4%
	Schagen	1	2%
	Amsterdam	1	2%
Overijssel		1	2%
	Rijssen	1	2%
Drenthe		1	2%
	Balinge	1	2%
Totaal		44	100%

Het grootste deel van de docenten was werkzaam in Noord-Brabant. De provincies Noord-Brabant en Limburg vormden samen 81,8% van de respondentgroep. Een vierde deel van de docenten kwam uit Eindhoven.

In Figuur 2 staat de verdeling van mannen en vrouwen in het basisonderwijs voor Nederland en de respondentgroep.



Figuur 2 Verdeling geslacht in het basisonderwijs voor Nederland en de respondentgroep in percentages (Bron: Stamos.nl)

In 2009 was in Nederland het percentage mannen in het basisonderwijs 15.6% en het percentage vrouwen 84.4%. De verwachting was dat deze verhouding ook gold voor de respondentgroep. In de steekproef (N = 44) waren de seksen vertegenwoordigd volgens de verwachting (vrouw: 81.8%, man: 18.2%, $\chi^2(1)=0.223$, $p=.64$).

De docenten hadden gemiddeld 12.6 jaar (sd=11.9) ervaring in het onderwijs waarvan gemiddeld 2.8 jaar (sd=5.6) ervaring met het lesgeven in een meertalige klas. In Tabel 3 staat de verdeling van het aantal jaar ervaring met het lesgeven in een meertalige klas weergegeven.

Tabel 3 Verdeling aantal jaar ervaring in een meertalige klas (N=44)

	Aantal	%
geen ervaring	23	52%
1-5 jaar ervaring	13	30%
meer dan 5 jaar ervaring	8	18%

In Tabel 3 is af te lezen dat meer dan helft van de docenten geen ervaring had met het lesgeven in een meertalige klas. Verder gaven de docenten aan dat tijdens hun opleiding niet veel aandacht was besteed aan het omgaan met meertaligheid in de klas (gemiddeld 2.02 (sd=1.00) op een schaal van 5).

2.4.2 Instrument

Het instrument in dit onderzoek was een vragenlijst. Deze is te vinden in Bijlage A. De vragenlijst voor docenten bestond uit de volgende onderdelen:

- voorblad
- persoonlijke informatie
- de culturele achtergrond van leerlingen
- taalmanagement plan
- overleg met collega's
- externe partners
- overleg met ouders
- rol van de leraar zelf

De vragenlijst startte met een voorblad. Op het voorblad stond dat de vragenlijst gemaakt is voor docenten in het basisonderwijs in Nederland en dat de resultaten worden gebruikt om een training te ontwikkelen ter ondersteuning van het lesgeven in een meertalige klas. Verder stond

er dat het 5-10 minuten duurt om de vragenlijst in te vullen en de respondent werd bedankt voor de medewerking. Ten slotte stond er een e-mail adres voor meer informatie of vragen over het onderzoek.

De vragenlijst ging verder met het vragen naar persoonlijke informatie. Zo werd er gevraagd naar school, plaats, leeftijd, sekse en huidige functie. Daarna werd er gevraagd welke talen de docent thuis, met ouders, met collega's en met leerlingen spreekt. Vervolgens kon de docent aangeven hoeveel jaar hij of zij werkzaam is in het onderwijs en hoeveel jaar ervaring hij of zij heeft met het lesgeven in een meertalige klas. Er werd ook gevraagd naar de gemiddelde leeftijd van de leerlingen in hun huidige klas. Ten slotte werd er gevraagd welke opleidingen de docent gevolgd heeft, of tijdens de opleiding(en) aandacht is besteed aan meertaligheid in de klas en hoeveel procent van hun leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt.

De overige vragen gingen over de culturele achtergrond van leerlingen, een taalmanagement plan, overleg met collega's, externe partners, overleg met ouders en rol van de leraar zelf. Al deze vragen kwamen uit het EUCIM-TE project. Volgens het EUCIM-TE project behoren bij het domein 'interpersoonlijk' bij iedere rol diverse competenties waarover de docent zou moeten beschikken. Deze competenties waren onderverdeeld in kennis, vaardigheden en attitudes (zie Tabel 1 in Hoofdstuk 2). Voor iedere competentie waren drie vragen geformuleerd. Een overzicht van de vragen staat in Tabel 4. Aan de hand van deze drie vragen kon worden beoordeeld of de docent de competentie beheerst.

Tabel 4 Schema met de vragen in de vragenlijst

	Student	Collega's	Externe Partners	Ouders	Leraar zelf
Interpersoonlijke domein (uitgebreide netwerkvaardigheden)	K: - Ik weet welke leerlingen in mijn klas thuis naast het Nederlands een andere taal spreken - Ik vind dat er een kloof is tussen de informele taal die leerlingen thuis spreken en de academische taal die op school gesproken wordt - Ik weet welke culturele achtergronden mijn leerlingen hebben V: - Wanneer een leerling een vervelende opmerking maakt over het accent van een ander, dan zal ik die leerling daarop aanspreken - Wanneer het een feestdag is voor andere culturen dan de Nederlandse cultuur besteed ik hier aandacht aan in de klas - Wanneer leerlingen hun culturele achtergrond uitdragen via bijvoorbeeld hun kleding of haardracht, dan vind ik dat heel normaal	K: - De school waarop ik werkzaam ben heeft een taalmanagement plan - Het taalmanagement plan op mijn school vormt een goed geheel - Ik heb bijgedragen aan de totstandkoming van het taalmanagement plan bij mij op school V: - Ik overleg met mijn collega's welke behoeften onze leerlingen met betrekking tot taal hebben - Ik bespreek met mijn collega's welke leerlingen een taalachterstand hebben - Ik werk samen met (een van) mijn collega's om de taalachterstand van specifieke leerlingen	K: - Wanneer ik meerdere leerlingen in de klas heb die geen Nederlands spreken, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om hiermee te helpen - Wanneer de meerdere talen die naast elkaar bestaan in de klas elkaar beginnen te concurreren, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om in te grijpen - Wanneer de taalontwikkeling van Nederlandse leerlingen negatief beïnvloed wordt door anderstaligen in de klas, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om in te grijpen V: - Ik heb al eens hulp	K: - Ik vind stimulatie van ouders een belangrijke factor in het schoolsucces van mijn leerlingen - Ik vind dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken - Ik weet dat kinderen beter Nederlands leren wanneer hun ouders goed Nederlands spreken V: - Ik betrek ouders bij de activiteiten omtrent het leren van taal op school - Ik stimuleer anderstalige ouders om op school voor te lezen voor mijn leerlingen	K: Hoe beoordeelt u uw kennis over tweede taalverwerving, eventueel door uw eigen ervaringen? V: Hoe ervaart u het communiceren in meertalige situaties? A: Wanneer een leerling met u communiceert let u dan op de betekenissen functie van wat zij willen zeggen of let u op normatieve aspecten (gebaseerd op 'hoe het zou

	A: Ik vind het lesgeven in een meertalige klas: uitdagend/problematisch stimulerend/tegenwerkend bevorderend/belemmerend	op te lossen A: - Ik vind dat het schrijven van een tekst voor tweede taalleerders lastiger is omdat correct formuleren in de tweede taal voor hen geen geautomatiseerd proces is - Wanneer een tweede taalleerder een (tweedetaal)fout maakt, verbeter ik deze fout direct - Wanneer een tweede taalleerder een (tweedetaal)fout maakt, geef ik aan dat er een fout is gemaakt en laat ik de leerling eerst zelf proberen om het op te lossen	van externe partners ingeschakeld bij een ingewikkelde taalsituatie op school - Ik kan een probleem goed formuleren aan andere mensen of instanties - Ik vind het lastig om hulp van externe partners in te schakelen A: Ik vind de hulp van externe partners: overbodig/noodzakelijk zinloos/nuttig irrelevant/belangrijk	- Ik vraag anderstalige ouders om thuis Nederlands te oefenen met hun kinderen A: - Ik ervaar een verschil in mijn houding tijdens oudergesprekken met Nederlandse ouders en ouders met een andere thuistaal - Ik vind het lastig om te communiceren met anderstalige ouders - Ik vind dat ik anderstalige ouders anders moet aanspreken dan Nederlandstalige ouders tijdens oudergesprekken	moeten')?
--	---	--	--	--	------------------

Noot: K= kennis V= vaardigheden A= attitudes

De vragen in Tabel 4 bevragen de bijbehorende competenties. Om dit te verduidelijken zullen enkele vragen toegelicht worden met een voorbeeld.

Binnen het interpersoonlijke domein en de rol van de student werd bij vaardigheden de volgende competentie genoemd: 'in staat zijn een leeromgeving te vestigen die cultureel ontvankelijk is en de moedertalen van de studenten waardeert'. De bijbehorende stellingen staan in Figuur 3.

	ja	nee
Wanneer een leerling een vervelende opmerking maakt over het accent van een ander, dan zal ik die leerling daarop aanspreken	☐	☐
Wanneer het een feestdag is voor andere culturen dan de Nederlandse cultuur besteed ik hier aandacht aan in de klas	☐	☐
Wanneer leerlingen hun culturele achtergrond uitdragen via bijvoorbeeld hun kleding of haardracht, dan vind ik dat heel normaal	☐	☐

Figuur 3 Voorbeeld van stellingen

De docent kon bij deze vragen aangeven of hij of zij het eens of oneens was met de stellingen. Per stelling werd bekeken of de docent over de bevraagde competentie beschikte.

De meeste competenties werden bevraagd door drie stellingen die met ja of nee konden worden beantwoord. De competentie die hoorde bij de rol van collega's met betrekking tot kennis heeft als extra optie 'weet ik niet'. Deze vragen gingen namelijk over een taalmanagement plan en het was juist de vraag of de docent hier kennis over had.

Er waren twee competenties die werden bevraagd door middel van drie 5-punts schalen. Het ging hier om de attitudes tegenover studenten en externe partners. Bij de rol van de student stond bij attitudes 'een open houding naar andere talen en mensen uit andere culturen; empathie met studenten; bewustzijn van verschillende registers en genres'. In Figuur 4 is te zien hoe deze competentie in de vragenlijst werd bevraagd.

Ik vind het lesgeven in een meertalige klas:

uitdagend	☐	☐	☐	☐	☐	problematisch
stimulerend	☐	☐	☐	☐	☐	tegenwerkend
bevorderend	☐	☐	☐	☐	☐	belemmerend

Figuur 4 Voorbeeld 5-punts schaal

Van de 5-punts schaal vragen is de betrouwbaarheid gemeten door middel van de Cronbach's α . De betrouwbaarheid van de vraag uit Figuur 4 was perfect (Cronbach's $\alpha=.92$). Hierdoor konden de gemiddelden van de drie vragen samengenomen worden. Van de drie 5-punts schaal vragen over de attitudes met betrekking tot externe partners was de betrouwbaarheid ook perfect (Cronbach's $\alpha=.91$). Deze vragen konden ook worden samengenomen (vragen staan in Tabel 4).

Ten slotte waren er nog drie open vragen. Deze vragen gingen over de rol van de leraar zelf. Bij deze rol was er per competentie één vraag gesteld. Dit in tegenstelling tot alle andere competenties. Aangezien het open vragen waren kon uit het antwoord worden opgemaakt of de docent de vraag juist had geïnterpreteerd. Er was gekozen voor open vragen zodat de docent niet in een bepaalde richting gestuurd werd. Bij de competentie die terugslaat op kennis stond bijvoorbeeld het volgende in het EUCIM-TE project: 'kennis over taal en tweede taalverwerving, mogelijk door eigen ervaringen'. Om dit te bevragen werd deze vraag gesteld:

'Hoe beoordeelt u uw kennis over tweede taalverwerving, eventueel door uw eigen ervaringen?'

Ten slotte werden de deelnemers nogmaals bedankt voor hun medewerking.

2.4.3 Procedure

De dataverzameling heeft plaatsgevonden van 29 november 2011 tot en met 16 december 2011. De vragenlijsten zijn afgenomen middels een online versie van de vragenlijst. Er was ook een papieren versie maar de docenten gaven de voorkeur aan de online versie. De link van de vragenlijst is naar willekeurig gekozen scholen door heel Nederland gestuurd per e-mail en contactformulieren. Daarnaast is er gebruik gemaakt van het netwerk van de onderzoeker,

onder andere via sociale media. Het invullen van de vragenlijst nam ongeveer 5 tot 10 minuten in beslag en de docent kon zelf bepalen wanneer hij of zij de vragenlijst invulde.

2.5 Resultaten

De resultaten zullen per onderdeel van de vragenlijst worden besproken. De resultaten zijn gebruikt om aan te kunnen geven welke knelpunten docenten ervaren in het basisonderwijs in een meertalige klas. Wanneer de meerderheid van de docenten niet over een competentie beschikte werd dit gezien als een knelpunt.

2.5.1 Taal en culturele achtergrond van leerlingen

In Tabel 5 staan de stellingen die betrekking hebben op taal en culturele achtergrond van leerlingen. Bij iedere stelling staan de aantallen en percentages van het aantal keer dat de docenten de stelling met 'ja' of 'nee' hebben beantwoord.

Tabel 5 De opvattingen van de docenten over de taal en culturele achtergrond van leerlingen (N=44)

	ja	%
Ik weet welke leerlingen in mijn klas thuis naast het Nederlands een andere taal spreken	43/44	98%
Ik vind dat er een kloof is tussen de informele taal die leerlingen thuis spreken en de academische taal die op school gesproken wordt	17/44	39%
Ik weet welke culturele achtergronden mijn leerlingen hebben	40/44	91%
Wanneer een leerling een vervelende opmerking maakt over het accent van een ander, dan zal ik die leerling daarop aanspreken	44/44	100%
Wanneer het een feestdag is voor andere culturen dan de Nederlandse cultuur besteed ik hier aandacht aan in de klas	39/44	87%
Wanneer leerlingen hun culturele achtergrond uitdragen via bijvoorbeeld hun kleding of haardracht, dan vind ik dat heel normaal	41/44	93%

In Tabel 5 is af te lezen 98% van de docenten wist welke leerlingen in hun klas thuis naast het Nederlands een andere taal spreken. Daarnaast heeft 91% aangegeven te weten welke achtergronden hun leerlingen hebben en 100% van de docenten gaf aan een leerling erop aan te spreken wanneer deze een vervelende opmerking maakt over het accent van een ander. Tevens gaf 87% van de docenten aan aandacht in de klas te besteden aan feestdagen van andere culturen en 93% heeft aangegeven het heel normaal te vinden wanneer leerlingen hun

culturele achtergrond uitdragen via bijvoorbeeld hun kleding of haardracht. Het is opvallend dat slechts 39% van de docenten zich ervan bewust was dat er een kloof is tussen de informele taal die leerlingen thuis spreken en de academische taal die op school gesproken wordt. Het is tevens opvallend dat dit geen relatie had met het aantal jaar ervaring in het onderwijs (<5: 70.6%, 6-14: 50.0%, >15: 60.0%, $\chi^2(2)=1.276$, $p=.53$) en het aantal jaar ervaring in het lesgeven in een meertalige klas (geen: 52.2%, 1-5: 69.2%, >5: 75.0%, $\chi^2(2)=1.786$, $p=.41$).

De docenten gaven het lesgeven in een meertalige klas gemiddeld een 3.43 (sd=1.07) op een 5-punts schaal van problematisch, tegenwerkend en belemmerend tot uitdagend, stimulerend en bevorderend.

2.5.2 Taalmanagement plan

In Tabel 6 staan de stellingen die betrekking hebben op een taalmanagement plan. Bij iedere stelling staan de aantallen en percentages van het aantal keer dat de docenten de stelling met 'ja', 'nee' of 'weet ik niet' hebben beantwoord.

Tabel 6 De opvattingen van de docenten over een taalmanagement plan (N=44)

	ja	%
De school waarop ik werkzaam ben heeft een taalmanagement plan	9/31	21%
Het taalmanagement plan op mijn school vormt een goed geheel	10/28	23%
Ik heb bijgedragen aan de totstandkoming van het taalmanagement plan bij mij op school	2/35	5%

Volgens Tabel 6 heeft 21% van de docenten aangegeven dat de school waarop hij of zij werkzaam is een taalmanagement plan heeft. Vervolgens gaf 23% aan dat het taalmanagement plan bij hen op school een goed geheel vormt en slechts 5% gaf aan te hebben bijgedragen aan de totstandkoming van het taalmanagementplan op school.

Er is een verband tussen bijdrage aan de totstandkoming van het taalmanagementplan op school en de huidige functie ($\chi^2(10)=21.306$, $p<.025$). Van de docenten die 'leerkracht', 'vervanger', 'stagiair', 'leerkracht en managementteam' en 'lio' hebben aangegeven als huidige functie heeft niemand aangegeven bij te hebben gedragen aan de totstandkoming van het taalmanagement plan. Van de docenten met de functie 'leerkracht en intern begeleider' heeft 25.0% aangegeven te hebben gedragen aan de totstandkoming van het taalmanagement plan en van de docenten met de functie 'leerkracht en coördinator' heeft 50% dit aangegeven.

2.5.3 Overleg met collega's

In Tabel 7 staan de aantallen en percentages van de stellingen die gaan over het overleg met collega's.

Tabel 7 De opvattingen van de docenten over overleg met collega's (N=44)

	ja	%
Ik overleg met mijn collega's welke behoeften onze leerlingen met betrekking tot taal hebben	38/43	88%
Ik bespreek met mijn collega's welke leerlingen een taalachterstand hebben	42/43	98%
Ik werk samen met (een van) mijn collega's om de taalachterstand van specifieke leerlingen op te lossen	34/43	79%
Ik vind dat het schrijven van een tekst voor tweede taalleerders lastiger is omdat correct formuleren in de tweede taal voor hen geen geautomatiseerd proces is	36/42	86%

Van de docenten heeft 88% aangegeven met collega's te overleggen welke behoeften hun leerlingen met betrekking tot taal hebben en 98% gaf aan met collega's te bespreken welke leerlingen een taalachterstand hebben. Daarnaast heeft 79% aangegeven samen te werken met (een van) hun collega's om de taalachterstand van specifieke leerlingen op te lossen en 86% gaf aan te erkennen dat het schrijven van een tekst voor tweede taalleerders lastiger is omdat correct formuleren in de tweede taal voor hen geen geautomatiseerd proces is.

In Tabel 8 staan de voorkeuren voor het direct verbeteren van een fout (directe correctieve feedback) en de voorkeuren voor het aangeven dat er een fout is gemaakt (indirecte correctieve feedback).

Tabel 8 De voorkeur voor indirecte correctieve feedback in relatie met de voorkeur voor directe correctieve feedback (N=44)

		indirecte correctieve feedback	
		ja	nee
directe correctieve feedback	ja	5/43 (11%)	12/43 (28%)
	nee	24/43 (56%)	2/43 (5%)

Uit Tabel 8 blijkt dat 56% van de docenten heeft aangegeven een voorkeur te hebben voor indirecte correctieve feedback en 28% heeft aangegeven een voorkeur te hebben voor directe correctieve feedback. Van de docenten gaf 11% aan zowel een voorkeur voor directe als indirecte correctieve feedback te hebben en 5% heeft geen voorkeur aangegeven.

2.5.4 Externe partners

In Tabel 9 staan de aantallen en percentages van de stellingen over externe partners.

Tabel 9 De opvattingen van de docenten over externe partners (N=44)

	ja	%
Wanneer ik meerdere leerlingen in de klas heb die geen Nederlands spreken, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om hiermee te helpen	26/43	59%
Wanneer de meerdere talen die naast elkaar bestaan in de klas elkaar beginnen te concurreren, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om in te grijpen	14/43	33%
Wanneer de taalontwikkeling van Nederlandse leerlingen negatief beïnvloed wordt door anderstaligen in de klas, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om in te grijpen	14/42	33%
Ik heb al eens hulp van externe partners ingeschakeld bij een ingewikkelde taalsituatie op school	12/42	29%
Ik kan een probleem goed formuleren aan andere mensen of instanties	38/42	91%
Ik vind het lastig om hulp van externe partners in te schakelen	35/42	83%

Uit Tabel 9 valt af te lezen dat 59% van de docenten heeft aangegeven te weten bij welke externe partners hij of zij terecht kan wanneer hij of zij meerdere leerlingen in de klas heeft die geen Nederlands spreken. Daarnaast weet 33% van de docenten bij welke externe partners zij terecht kunnen wanneer de meerdere talen die naast elkaar bestaan in de klas elkaar beginnen te concurreren en een hetzelfde percentage docenten gaf aan te weten bij welke externe partners hij of zij terecht kan wanneer de taalontwikkeling van Nederlandse leerlingen negatief beïnvloed wordt door anderstaligen in de klas. Van de docenten heeft 29% aangegeven al eens hulp te hebben ingeschakeld van externe partners bij een ingewikkelde taalsituatie op school en 83% gaf aan het lastig te vinden om hulp van externe partners in te schakelen.

Opvallend is dat 91% van de docenten wel heeft aangegeven dat zij een probleem goed kunnen formuleren aan andere mensen of instanties.

In Tabel 10 staat voor alle categorieën van ervaring in het lesgeven in een meertalige klas welk percentage *niet* wist bij welke externe partners hij of zij terecht kan wanneer de meerdere talen die naast elkaar bestaan in de klas elkaar beginnen te concurreren.

Tabel 10 Niet weten bij welke externe partners men terecht kan wanneer de meerdere talen die naast elkaar bestaan in de klas elkaar beginnen te concurreren (N=44)

aantal jaar ervaring in het lesgeven in een meertalige klas	aantal	%
geen ervaring	23/43	87%
1 tot 5 jaar ervaring	12/43	42%
meer dan 5 jaar ervaring	8/43	50%

Bij de docenten die geen ervaring hadden met het lesgeven in een meertalige klas was het percentage docenten dat niet wist bij welke externe partners hij of zij terecht konden wanneer de meerdere talen die naast elkaar bestaan in de klas elkaar beginnen te concurreren, ruim 45 procentpunten hoger dan bij de docenten die 1 tot 5 jaar ervaring hadden en 37 procentpunten hoger dan bij de docenten die meer dan 5 jaar ervaring hadden ($\chi^2(2)=8.728$, $p<.025$).

In Tabel 11 staat voor alle categorieën van ervaring in het lesgeven in een meertalige klas welk percentage van de docenten *niet* wist bij welke externe partners zij terecht kunnen wanneer de taalontwikkeling van Nederlandse leerlingen negatief beïnvloed wordt door anderstaligen in de klas.

Tabel 11 Niet weten bij welke externe partners men terecht kan wanneer de taalontwikkeling van Nederlandse leerlingen negatief beïnvloed wordt door anderstaligen in de klas (N=44)

aantal jaar ervaring in het lesgeven in een meertalige klas	aantal	%
geen ervaring	22/42	86%
1 tot 5 jaar ervaring	12/42	50%
meer dan 5 jaar ervaring	8/42	38%

Bij de docenten die geen ervaring hadden met het lesgeven in een meertalige klas was het percentage docenten dat niet wist bij welke externe partners hij of zij terecht konden wanneer de taalontwikkeling van Nederlandse leerlingen negatief beïnvloed wordt door anderstaligen in de klas, ruim 36 procentpunten hoger dan bij de docenten die 1 tot 5 jaar ervaring hadden en bijna 49 procentpunten hoger dan bij de docenten die meer dan 5 jaar ervaring hadden ($\chi^2(2)=8.403$, $p<.025$).

In Tabel 12 staat voor alle categorieën van ervaring in het lesgeven in een meertalige klas welk percentage heeft aangegeven het lastig te vinden om hulp van externe partners in te schakelen.

Tabel 12 Het lastig vinden om hulp van externe partners in te schakelen (N=44)

aantal jaar ervaring in het lesgeven in een meertalige klas	aantal	%
geen ervaring	22/42	86%
1 tot 5 jaar ervaring	12/42	100%
meer dan 5 jaar ervaring	8/42	50%

Bij de docenten die 1 tot 5 jaar ervaring hadden met het lesgeven in een meertalige klas was het percentage docenten dat heeft aangegeven het lastig te vinden om hulp van externe partners in te schakelen, bijna 14 procentpunten hoger dan bij de docenten die geen ervaring hadden en 50 procentpunten hoger dan bij de docenten die meer dan 5 jaar ervaring hadden ($\chi^2(2)=8.945$, $p<.025$).

De docenten gaven de hulp van externe partners gemiddeld een 4.03 (sd=0.67) op een 5-punts schaal van overbodig, zinloos en irrelevant tot noodzakelijk, nuttig en belangrijk.

2.5.5 Overleg met ouders

In Tabel 13 staan de aantallen en percentages van de stellingen over overleg met ouders.

Tabel 13 De opvattingen van de docenten over overleg met ouders (N=44)

	ja	%
Ik vind stimulatie van ouders een belangrijke factor in het schoolsucces van mijn leerlingen	44/44	100%
Ik vind dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken	10/41	24%
Ik weet dat kinderen beter Nederlands leren wanneer hun ouders goed Nederlands spreken	40/44	91%
Ik betrek ouders bij de activiteiten omtrent het leren van taal op school	33/43	77%
Ik stimuleer anderstalige ouders om op school voor te lezen voor mijn leerlingen	10/43	23%
Ik vraag anderstalige ouders om thuis Nederlands te oefenen met hun kinderen	34/43	79%
Ik ervaar een verschil in mijn houding tijdens oudergesprekken met Nederlandse ouders en ouders met een andere thuistaal	25/43	58%
Ik vind het lastig om te communiceren met anderstalige ouders	28/43	65%
Ik vind dat ik anderstalige ouders anders moet aanspreken dan Nederlandstalige ouders tijdens oudergesprekken.	27/43	63%

In Tabel 13 valt af te lezen dat 100% van de docenten stimulatie van ouders een belangrijke factor vinden in het schoolsucces van hun leerlingen. Vervolgens gaf 91% aan dat zij weten dat kinderen beter Nederlands leren wanneer hun ouders goed Nederlands spreken en 77% gaf aan ouders te betrekken bij de activiteiten omtrent het leren van taal op school. Daarnaast heeft 79% aangegeven anderstalige ouders te vragen om thuis Nederlands te oefenen met hun kinderen.

Opvallend is dat slechts 24% van de docenten van mening was dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken. Daarnaast stimuleert slechts 23% van de docenten anderstalige ouders om op school voor te lezen voor hun leerlingen. Ten slotte heeft 58% aangegeven een verschil te ervaren in hun houding tijdens oudergesprekken met Nederlandse ouders en ouders met een andere thuistaal, gaf 65% aan het lastig te vinden om te communiceren met anderstalige ouders en volgens 63% moeten anderstalige ouders anders aangesproken worden dan Nederlandstalige ouders tijdens oudergesprekken.

2.5.6 Kennis over tweede taalverwerving

De eerste open vraag luidde als volgt: 'Hoe beoordeelt u uw kennis over tweede taalverwerving, eventueel door uw eigen ervaringen?'. De docenten hebben hun kennis betreffende tweede taalverwerving, eventueel door hun eigen ervaringen, verschillend beoordeeld. De meeste docenten hebben aangegeven weinig tot geen kennis over tweede taalverwerving te hebben. Dit kwam doordat zij hier geen ervaring in hadden. Een van de docenten heeft dit als volgt verwoord: 'Ik heb niet veel kennis op het gebied van tweede taalverwerving omdat ik er weinig ervaring mee heb'.

Een redelijk aantal docenten heeft hun kennis over tweede taalverwerving beoordeeld als voldoende of goed. Deze kennis is zowel door opleiding als door ervaring opgedaan. Zo geeft een van de docenten het volgende aan: 'Na een uitgebreide workshop van SSOE over meertaligheid heb ik een goede kijk gekregen op kinderen die de Nederlandse taal als tweede taal hebben en hun ontwikkeling'. Deze docent heeft kennis over tweede taalverwerving opgedaan door een workshop te volgen. Sommige docenten gaven aan dat hun kennis over tweede taalverwerving goed was doordat zij hier ervaring mee hadden. Een voorbeeld hiervan is: 'Als je jaren gewerkt hebt op een school met 85% anderstaligen dan doe je vanzelf veel ervaringen op'.

Er waren ook docenten die aangaven dat hun kennis op dit gebied redelijk was. Zo gaf een van de docenten het volgende aan: 'Theoretische kennis is aanwezig, praktische invulling is

echter vaak erg moeilijk'. Een andere docent gaf het volgende aan: 'Ik beoordeel mijn kennis over tweede taalverwerving als beperkt. Door de situering van de school in een overwegend Nederlandstalige wijk heb ik nog weinig praktijkervaringen opgedaan omtrent dit onderwerp. De weinige kennis die ik op dit gebied bezit is die door collega's van andere scholen en een opdrachtcyclus rondom NT2 op de PABO tijdens mijn eigen opleiding'.

Een beperkt aantal docenten gaf aan dat er op de school waarop zij werkzaam zijn een speciaal programma is voor tweede taalleerders. Een voorbeeld hiervan is: 'Op mijn school hebben we een aparte methode om leerlingen met een andere taal te begeleiden. Collega's hebben hier cursussen in gevolgd en kunnen me helpen met de begeleiding'.

2.5.7 Ervaring communiceren in meertalige situaties

De tweede open vraag was de volgende: 'Hoe ervaart u het communiceren in meertalige situaties?'. De docenten hadden verschillende ervaringen met het communiceren in meertalige situaties. Het grootste gedeelte van de docenten gaf aan dit lastig te vinden. Ze vonden het lastig om drie verschillende redenen:

- het was niet duidelijk of de boodschap begrepen was
- er was sprake van een taalbarrière
- de docent had een bepaalde attitude

Zo gaf een van de docenten het volgende aan: 'Ik vind het communiceren in meertalige situaties soms héél moeilijk omdat niet altijd duidelijk is wat er wel en wat er niet doorkomt van je boodschap.' Een andere docent gaf het volgende aan: 'Ik ervaar het communiceren in meertalige situaties soms als moeilijk, met name wanneer de ouders en ik geen taal gemeen hebben waarin we ons beide goed kunnen uitdrukken'. Een ander voorbeeld van een reactie was: 'Ik ervaar het communiceren in meertalige situaties als negatief. Ik vind het schokkend dat sommige ouders na jaren van leven in een gastland nog geen enkel woord Nederlands spreken. Met oudergesprekken is af en toe een tolk nodig, dit is natuurlijk absurd. De leerlingen die vanuit een andere achtergrond van mij les mogen ontvangen, zijn structureel minder gemotiveerd en hebben een achterstand die ze met erg veel moeite in kunnen halen. Het is echter een hopeloze zaak om deze kinderen extra aandacht te schenken. Deze zijn veelal ongeïnteresseerd, agressief en voelen zich altijd achtergesteld. Om over het respect voor vrouwelijke medeleerlingen en/of docenten maar te zwijgen. Nu heb ik het overigens over het zuidelijk uitschot. Meertalige situaties met een Engelstalig gezin ervaar ik als positief'.

Toch waren er ook redelijk wat docenten positief over hun ervaringen in het communiceren in meertalige situaties. Zo gaf een van de docenten het volgende aan: 'Het communiceren in meertalige situaties hoeft geen belemmering te zijn, je wordt er elke keer creatiever in'. Een van de docenten ging hier net iets verder in, en zei het volgende: 'Het communiceren in meertalige situaties gaat prima. Ik zorg ervoor dat ik enkele belangrijke zinnnetjes ken in de taal van het kind'.

Er waren ook docenten die aangaven dat het communiceren in meertalige situaties redelijk ging, al dan niet met hulp van een tolk. Zo zei een van de docenten het volgende: 'Het communiceren in meertalige situaties gaat vaak redelijk goed. Bij ouders die echt minimaal tot geen Nederlands spreken, zit er vaak een tolk bij, bijvoorbeeld een oudere broer of zus'. Een andere docent gaf het volgende aan: 'Het communiceren in meertalige situaties gaat soms met handen en voeten, vooral heel visueel communiceren.'

2.5.8 Betekenis en functie of normatieve aspecten?

De derde en laatste open vraag was als volgt: 'Wanneer een leerling met u communiceert, let u dan op de betekenis en functie van wat zij willen zeggen of let u op normatieve aspecten (gebaseerd op 'hoe het zou moeten')?'. De meeste docenten hebben aangegeven dat hun voorkeur ligt aan de situatie. Wanneer het om een taalopdracht gaat geven de meeste docenten de voorkeur aan normatieve aspecten, terwijl zij bij andere situaties vooral letten op betekenis en functie. Een voorbeeld van een antwoord dat is gegeven: 'Dat hangt van het doel van het moment af, tijdens bijvoorbeeld een rekenles ga ik niet in op het feit dat de leerling van 'de som' 'het som' maakt omdat het doel van die les niet het leren van de lidwoorden is maar het leren van breuken'. Een andere docent verwoordde het als volgt: 'Dat ligt aan de opdracht. Als het geen taalopdracht betreft, let ik op wat ze mij willen vertellen'.

Er zijn ook docenten die aan hebben gegeven een voorkeur te hebben voor betekenis en functie, maar de leerling wel verbeteren. Een voorbeeld hiervan is: 'Ik let vooral op de betekenis. Wel probeer ik leerlingen eventueel te verbeteren of te helpen om zich beter uit te drukken'. Andere docenten hebben aangegeven in eerste instantie de voorkeur aan betekenis en functie te geven, en later ook op normatieve aspecten te letten. Bijvoorbeeld: 'Ik vind het belangrijk dat een kind zich functioneel kan uiten in het Nederlands. Als dat goed tot stand is gekomen kan er eventueel gewerkt worden aan de normatieve aspecten'.

Slechts enkele docenten letten alleen op normatieve aspecten. Een voorbeeld hiervan is het volgende antwoord: 'Ik let op normatieve aspecten, dit is immers de spreektaal in Nederland'.

Een ander voorbeeld is: 'Ik verbeter de leerling zodat men op de juiste wijze en met de juiste woorden spreekt. Denk hierbij vooral aan het gebruik van werkwoorden'.

2.6 Perspectief

In dit hoofdstuk lag de focus op de competenties van docenten in verschillende rollen. Eerst is een inleiding gegeven over het onderwijsbeleid in Nederland en kwamen de competenties uit het Europees Kern Curriculum aan de orde. Vervolgens is ingegaan op de kwalificaties van docenten (reflectie, competenties en portfolio) en daarna is de methode van deze deelstudie besproken. Ten slotte kwamen de resultaten aan de orde welke in zes verschillende domeinen werden besproken: taal en culturele achtergrond van leerlingen, een taalmanagement plan, overleg met collega's, externe partners, overleg met ouders en de leraar zelf.

Bij de stellingen over taal en culturele achtergrond van leerlingen had de meerderheid van de docenten aangegeven over de competenties te beschikken. Een uitzondering hierop was de stelling: ik vind dat er een kloof is tussen de informele taal die leerlingen thuis spreken en de academische taal die op school gesproken wordt. De docenten die hebben aangegeven zich hiervan bewust te zijn waren in de minderheid. Bij de stellingen over een taalmanagement plan heeft de meerderheid van de docenten aangegeven niet te beschikken over de competenties en bij de stellingen over overleg met collega's heeft de meerderheid van de docenten aangegeven wel over de competenties te beschikken. Daarnaast hebben de meeste docenten aangegeven niet te weten bij welke externe partners zij terecht kunnen bij problemen terwijl de meerderheid wel heeft aangegeven de hulp van externe partners als noodzakelijk, nuttig en belangrijk te beschouwen. Vervolgens gaf de meerderheid van de docenten aan het enerzijds eens te zijn met de stellingen over overleg met ouders terwijl zij anderzijds aangaven het contact met anderstalige ouders als lastig te ervaren. Ten slotte beoordeelde de meerderheid van de docenten hun kennis over tweede taalverwerving als onvoldoende, het communiceren in meertalige situaties als lastig en lag hun voorkeur voor betekenis en functie of normatieve aspecten aan de situatie.

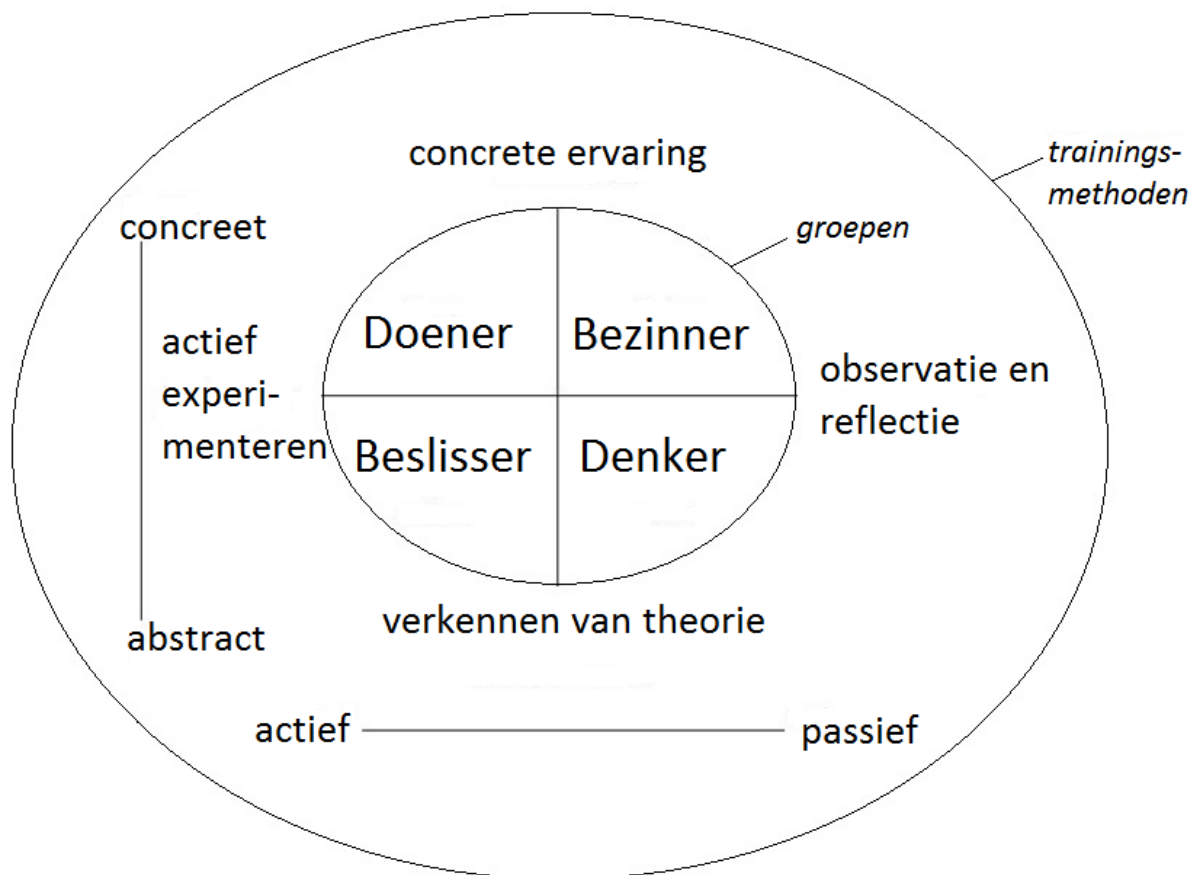
In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de tweede deelstudie: 'Studenten voor Docenten'.

3. Studenten voor Docenten

In Hoofdstuk 3 worden de theorie, methode en resultaten van het onderzoek met de studenten van de cursus Interculturele Communicatie voor Professionals besproken.

3.1 Inleiding

Om docenten iets aan te kunnen leren is het belangrijk te weten op welke manier mensen leren. Dit hoofdstuk heeft als doel te onderzoeken op welke manier mensen het beste leren zodat dit kan worden toegepast op de training. Een van de eerste en meest gebruikte modellen voor leerstijlen in het onderwijs en management is de Learning Style Inventory (LSI) van Kolb (1984). De complete leercirkel met leerstijlen van Kolb (1984) staat afgebeeld in Figuur 5.



Figuur 5 Leercirkel van Kolb (1984)

In de leercirkel met leerstijlen van Kolb (1984) worden twee dimensies in het leerproces onderscheiden:

- de mate van abstractheid (concrete ervaringen tegenover abstracte begrippen)
- de mate van activiteit (actief tegenover passief)

Dit onderscheid wordt gemaakt om aan te geven dat niet iedereen op dezelfde manier leert. De een leert beter door ervaringen op te doen in de praktijk, terwijl de ander beter leert door ervaringen te vertalen naar abstracte begrippen. Daarnaast leert de een meer door te doen, terwijl de ander alles liever vanaf een afstandje bekijkt. De mate van abstractheid en de mate van activiteit vormen de buitenste cirkel in Figuur 5.

Wanneer de mate van abstractheid en de mate van activiteit tegenover elkaar worden gezet, ontstaan de leeractiviteiten, de binnenste cirkel in Figuur 5. De leeractiviteiten luiden als volgt:

- concrete ervaring
- observatie en reflectie
- verkennen van theorie
- actief experimenteren

Leren begint meestal met een concrete ervaring in de praktijk. Wanneer deze ervaring indruk heeft gemaakt volgt de fase van observatie en reflectie. Vervolgens wordt gezocht naar informatie om de ervaring in de toekomst beter of anders te laten verlopen. Wanneer het een positieve ervaring is geweest, wordt onderzocht hoe dit tot stand is gekomen en hoe dit in de toekomst opnieuw kan worden bereikt. Er vindt een verkenning van theorie plaats door bijvoorbeeld het lezen van een boek of door erover te praten met anderen. Hierna wordt de ingewonnen informatie toegepast in de praktijk en wordt er actief geëxperimenteerd. Het doel is dat de ervaring ditmaal beter zal verlopen. In het geval van een positieve ervaring is het doel dat de ervaring wederom positief is. Om het leerproces te voltooien en daadwerkelijk te leren, is het belangrijk dat alle stadia van de cirkel actief doorlopen worden (Kolb, 1984). Er kan op elk moment van de cirkel worden begonnen.

Volgens Kolb (1984) leren mensen op vier manieren welke zijn afgeleid van de leercirkel. Hierbij onderscheidt hij vier verschillende leerstijlen:

- de doener: leren door te doen of door te ervaren, de doener lost problemen op door iets uit te proberen en experimenteert graag. Daarnaast heeft de doener een goed aanpassingsvermogen en kan hij soms aandringend overkomen.
- de bezinner: leren door waar te nemen en te overdenken. De bezinner denkt na voordat hij of zij iets doet. Hij of zij kijkt hoe anderen een probleem aanpakken en ziet hierdoor

veel oplossingen omdat hij of zij het probleem vanuit verschillende standpunten heeft bekeken. Het resultaat hiervan is dat de bezinner niet snel beslissingen kan maken.

- de denker: leren door analyse en denken. De denker kan goed redeneren en denkt meer theoretisch dan praktisch.
- de beslisser: leren door actief te experimenteren. De beslisser is minder geïnteresseerd in theorie en plant een taak en voert deze uit.

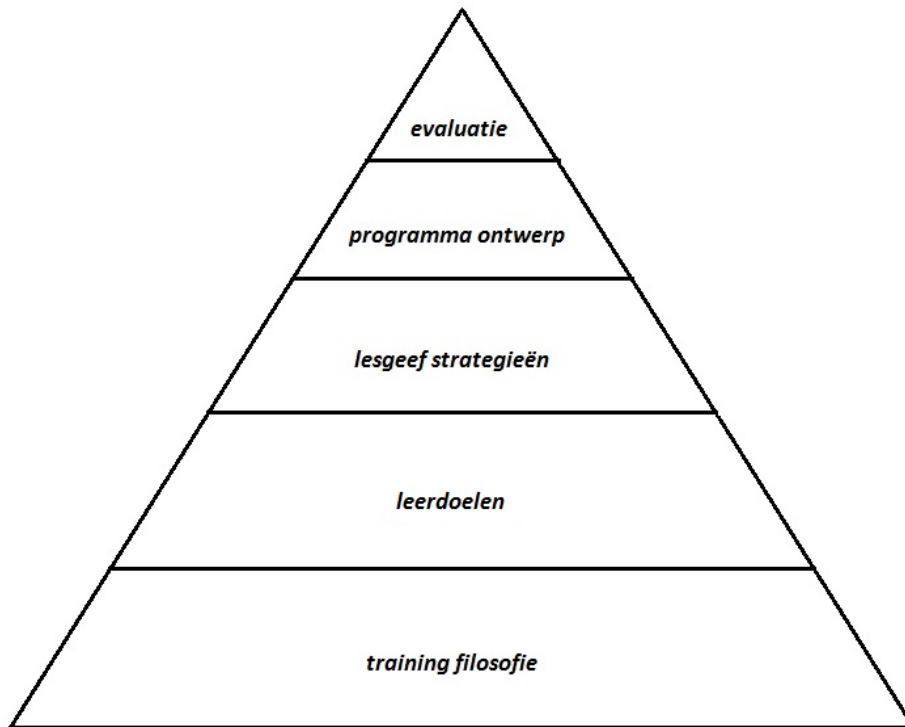
De vier verschillende leerstijlen komen voort vanuit de twee assen van het model van Kolb (1984). Elke leerstijl bestaat uit een combinatie van twee leeractiviteiten. De denker komt tot de theorie vanuit de reflectie, de beslisser gaat actief experimenteren met het belangrijkste uit de theorie, de doener leert door vallen en opstaan en kiest zijn eigen aanpak, en de bezinner ziet concrete ervaringen en reflecteert daarop. Er is vaak niet een dominante leerstijl aanwezig, de meeste mensen hebben een combinatie van de verschillende leerstijlen.

Ondanks dat het model van Kolb (1984) erg veel wordt gebruikt in het onderwijs en in het bedrijfsleven, is er veel fundamentele kritiek op zijn werk geuit. De theorie van Kolb (1984) is niet wetenschappelijk onderbouwd maar meer gebaseerd op intuïtie. Volgens Forrest (2004) komt het idee van een mooie set van leerfasen niet overeen met de werkelijkheid van de meeste mensen. Het probleem is dat sommige fasen in het proces tegelijk kunnen plaatsvinden en andere weer kunnen worden overgeslagen. Zij kijkt hiernaar vanuit een trainersperspectief. Daarnaast is volgens Forrest (2004) de wetenschappelijke onderbouwing van het model gering en is er weinig vervolgonderzoek gedaan. Ten slotte is Forrest (2004) ook van mening dat het model voornamelijk ontwikkeld is vanuit de westerse cultuur. Ook Rogers (1996) heeft kritiek op het model van Kolb (1984). Volgens Rogers (1996) houdt leren het vaststellen van doelen, intenties, keuzes en besluitvorming in. Het is niet duidelijk hoe deze in de leercirkel passen.

3.2 Training

Ridley, Mendoza en Kanitz (1994) hebben een piramide model ontwikkeld om te helpen met het kiezen van de juiste multiculturele trainingsmethode. Het raamwerk van hun model is een piramide van vijf niveaus, namelijk evaluatie, programma ontwerp, lesgeef strategieën, leerdoelen en training filosofie.

In Figuur 6 zijn de verschillende niveaus in de piramide weergegeven. Hierna worden de niveaus een voor een nader toegelicht.



Figuur 6 Piramide model Ridley, Mendoza en Kanitz (1994, p. 232)

Niveau 1: Training filosofie

Het onderste niveau is 'training filosofie'. Dit is de "fundering en de basis van de training" (Ridley, Espelage & Rubinstein, 1997). Bij multiculturele training filosofie wordt gedacht aan:

- individuele motivaties
- organisatorische motivaties
- theoretisch raamwerk
- (multiculturele) competenties
- bereik van de training

Volgens Leach en Carlton (1997) moet een trainer zich afvragen voor wie de training ontwikkeld wordt en bedenken welke invulling de training krijgt. Daarnaast is het belangrijk dat de trainer zich bewust is van de veronderstellingen en vooroordelen van de populatie (p. 187). Voordat deze vragen kunnen worden beantwoord, moet er worden onderzocht wat de motivatie is om een multiculturele training te ontwikkelen en uit te voeren. Volgens Rogers-Sirin (2008) moet een organisatie eerst bepalen welke populatie zij wil helpen, hoe goed zij voldoen aan de behoeften van hun cliënten, welke populaties of individuen niet goed geholpen worden en wat er aan kan worden gedaan om dit te veranderen. Met andere woorden: er moet worden bepaald hoe de term 'multicultureel' wordt omschreven voor het doel van de training.

Wanneer een organisatie heeft bepaald hoe het begrip multicultureel omschreven wordt, kunnen zij zich gaan afvragen hoe 'multicultural competence' omschreven moet worden. Volgens Mollen, Ridley en Hill (2003) is 'multicultural competence' ruim geaccepteerd als een noodzaak. Daarnaast hebben zij ook geconstateerd dat er veel verschillende modellen van 'multicultural competence' zijn en daardoor ook veel variaties in de betekenis van de term. De meest gangbare betekenis is die van Sue e.a. (1982) en Sue, Arredondo en McDavis (1992). Zij omschrijven 'multicultural competence' als:

- bewustzijn van persoonlijke overtuiging en/of houding tegenover andere culturen
- kennis over verschillende culturen
- het vermogen om iemand te kunnen onderbreken op een cultureel gepaste manier

Vanuit deze algemene definitie is een lijst met specifieke competenties opgesteld. Hieronder vallen overtuiging, kennis en vaardigheden binnen drie dimensies (Sue e.a., 1998):

- iemands eigen veronderstelling, waarden en vooroordelen
- begrijpen hoe de rest van de wereld aankijkt tegen andere culturen
- het ontwikkelen van gepaste onderbreking strategieën en technieken

Een onderdeel van het ontwikkelen van een training filosofie is de training aanpassen aan het 'multicultural competence' niveau van de deelnemers (Rogers-Sirin, 2008). Het vaststellen van de behoeften van de deelnemers helpt een trainer te voorkomen dat er negatieve resultaten uitkomen wanneer de deelnemers overschat worden in de opname van nieuwe informatie, openheid voor verandering en/of ervaring (Sue, 1995). Om het 'multicultural competence' niveau van de deelnemers te kunnen bepalen, is een model ontwikkeld. De Multicultural Change Intervention Matrix (MCIM; Pope, 1993) is ontwikkeld om organisaties te helpen multicultureler te worden. De MCIM heeft twee belangrijke dimensies:

- de dimensie van het doelwit van de onderbreking
- de dimensie van het niveau van de onderbreking

Er zijn drie mogelijke doelwitten van de verandering:

- het individu
- de groep
- de institutie

Daarnaast zijn er twee niveaus van de verandering:

- eerste orde verandering
- tweede orde verandering

Eerste orde verandering staat voor verandering in een systeem dat geen systematische of structurele verandering produceert. Tweede orde verandering brengt iedere verandering die de

structuur van een systeem significant verandert met zich mee. De matrix staat afgebeeld in Tabel 14.

Tabel 14 Multicultural Change Intervention Matrix (Pope, 1993)

Doelwit van de verandering	Type verandering	
	Eerste orde verandering	Tweede orde verandering
Individu	A bewustzijn	B paradigma verschuiving
Groep	C lidmaatschap	D herstructurering
Instituut	E programmatisch	F systemisch

Reynolds (1997) heeft beschreven hoe de zes cellen van de MCIM van Pope (1993) kunnen worden toegepast op training. Ter verduidelijking wordt er een voorbeeld gebruikt waarin Poolse arbeidskrachten werkzaam zijn bij een staalfabriek genaamd BOK.

Eerste orde verandering op het individuele niveau is meestal gericht op inhoud en richt zich bij het onderwijs op het bewustzijn, kennis of vaardigheidsniveau. In het geval BOK betekent dit dat de werknemers van het bedrijf zich bewust zijn van de culturele verschillen tussen Nederland en Polen. Voorbeelden hiervan zijn verschillen in opleiding, de manier van samenwerken en communiceren. Het doel van bewustzijn is wederzijds begrip tussen de werknemers.

Tweede orde verandering op het individuele niveau richt zich op een paradigma verschuiving, het ervaren van een overgang in de manier van denken over zichzelf en anderen. Paradigma verschuiving gaat verder dan bewustzijn. In dit geval zijn de werknemers van BOK zich niet alleen bewust van elkaars culturele verschillen, maar denken zij ook daadwerkelijk anders over hun eigen positie en die van elkaar. Een voorbeeld is dat een Nederlandse werknemer bij een discussie over het productieproces de kwestie niet alleen door zijn eigen ogen bekijkt, maar ook door de ogen van de Poolse werknemers. Wanneer er sprake is van paradigmaverschuiving bij een individu, is deze persoon in staat de wereld te bekijken vanuit een andere achtergrond van normen en waarden dan de eigen.

Eerste orde verandering bij het groep niveau is lidmaatschap en zou een toename van etnische minderheden kunnen betekenen zonder de cultuur van de organisatie aan te passen. In dit geval is er een toename van Poolse arbeidskrachten bij BOK. In het geval van lidmaatschap zijn de Polen geaccepteerd door de overige werknemers. De Polen zijn als het ware geïntegreerd binnen het bedrijf en de overige werknemers hebben hen opgenomen binnen de bedrijfsgemeenschap. Het integratieproces is te vergelijken met suiker dat in de thee

opgelost is. In dit geval zijn de Nederlandse werknemers de thee en de Polen de suiker. De suiker kan pas worden opgelost wanneer de thee dit toelaat. Het is een proces van beide kanten.

Tweede orde verandering binnen het groep niveau kan het herstructureren van waarden, normen en gewoonten van de groep zijn. Herstructureren gaat weer een stap verder dan lidmaatschap. De Polen zijn bij herstructurering niet de enige groep die zich aangepast heeft. In dit geval hebben ook de Nederlandse werknemers waarden, normen en gewoonten van de Polen overgenomen. De Nederlandse en Poolse arbeidskrachten zijn hierbij één groep, met overeenkomstige waarden, normen en gewoonten.

Eerste orde verandering bij het institutionele niveau brengt programmatische veranderingen met zich mee die geen veranderingen in de onderliggende waarden of structuur van het instituut vereisen. In het geval van BOK zijn bijvoorbeeld niet alleen Nederlandse maar ook Poolse werknemers leidinggevenden.

Ten slotte brengt tweede orde verandering bij het institutionele niveau een systemische verandering met zich mee. Dit is een oprechte evaluatie van de waarden, doelen en methoden van het instituut. Dit kan inhouden dat er een expliciet beleid komt tegen intimidatie en discriminatie. In het geval van BOK betekent dit bijvoorbeeld dat het aantal leidinggevenden evenredig is verdeeld onder het aantal werknemers. Bijvoorbeeld: wanneer zestig procent van de werknemers Nederlands is en veertig procent Pools, dan is zestig procent van de leidinggevenden Nederlands en veertig procent Pools.

Niveau 2: Leerdoelen

In de tweede rij van het piramide model van Ridley e.a. (1994) staan de leerdoelen. Reynolds (1995) heeft drie typen training- of leerdoelen geïdentificeerd:

- multicultureel bewustzijn en gevoeligheid
- afleren van onderdrukking
- multicultureel bewustzijn, kennis en vaardigheden

De eerste is multicultureel bewustzijn en gevoeligheid, welke zijn gericht op de toenemende individuele tolerantie of acceptatie van culturele verschillen. Wanneer men zich ervan bewust is dat sommige verschillen een culturele achtergrond hebben, worden deze vaak sneller geaccepteerd. De tweede is het afleren van onderdrukking. Hier wordt de realiteit over racisme en andere vormen van onderdrukking onder ogen gezien, met als doel hier persoonlijk afstand van te doen. Wanneer je van dichtbij kan zien wat racisme doet, ben je minder geneigd om zelf (wellicht onbewust) te discrimineren. Het derde type training- of leerdoel gaat over multicultureel

bewustzijn, kennis en vaardigheden. De bewustzijn, kennis en vaardigheden benadering naar 'multicultural competence' geeft aan wat de leerdoelen van veel trainings-programma's zijn. Er wordt aangenomen dat het onderzoeken van persoonlijke culturele veronderstellingen en vooroordelen (bewustzijn), kennis verstrekken over verschillende culturen (kennis) en het ontwikkelen van multiculturele vaardigheden (vaardigheden) discriminatie en ongevoelig gedrag vermindert (Locke & Faubert, 1999; Pedersen, 2000; Sue, e.a., 1998).

Volgens Pedersen (2000) moeten bewustzijn, kennis en vaardigheden met elkaar in balans staan om de training effectief te laten wezen. Pedersen (2000) geeft drie redenen voor het falen van een training. Alle redenen hebben te maken met de drie typen leerdoelen:

- bewustzijn
- kennis
- vaardigheden

Bewustzijn is weten dat iets bestaat. Een voorbeeld hiervan is weten dat er culturele verschillen en stereotypen bestaan. Wanneer men zich ervan bewust is dat sommige verschillen een culturele achtergrond hebben, kan dit helpen om het onbegrip weg te nemen. Kennis is een mate van deskundigheid dat kan worden aangeleerd, zoals het succesvol onderhandelen met andere culturen. Bij kennis wordt duidelijk wat deze verschillen tussen culturen precies zijn. Bij vaardigheden wordt aangeleerd hoe deze kennis in de praktijk kan worden gebracht. Een voorbeeld hiervan is het succesvol onderhandelen met een zakenpartner met een andere culturele achtergrond.

De eerste reden van het falen van een training is volgens Pedersen (2000) dat er te veel nadruk wordt gelegd op het bewustzijn. Wanneer deelnemers in een training alleen bewust worden gemaakt van een probleem is dit niet voldoende om een verandering tot stand te brengen. De deelnemers zijn zich nu bewust van het probleem maar beschikken niet over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om het probleem op te lossen.

De tweede reden voor het falen van een training is volgens Pedersen (2000) wanneer er te veel nadruk op kennis wordt gelegd. Zonder bewustzijn begrijpen de deelnemers niet waarom de gegeven informatie een probleem vormt en hierdoor wordt de informatie oninteressant. Daarnaast weten de deelnemers ook niet goed wat zij met de kennis aan moeten wanneer zij niet de bijbehorende vaardigheden leren.

De laatste reden voor het falen van een training is volgens Pedersen (2000) wanneer de nadruk te veel op vaardigheden ligt. Zonder bewustzijn en kennis is het doel van de vaardigheden onduidelijk. Zij begrijpen de relevantie van de vaardigheden niet en zullen deze dan ook naar alle waarschijnlijkheid niet gaan toepassen.

Uit deze redenen kan worden opgemaakt dat de leerdoelen niet op zichzelf staan, maar in combinatie met elkaar gebruikt moeten worden om effectief te kunnen functioneren bij een training. Het gaat om een juiste balans tussen bewustzijn, kennis en vaardigheden.

Niveau 3: Lesgeefstrategieën

Wanneer de leerdoelen van de training bepaald zijn, worden technieken gekozen die voldoen aan de behoeften van de organisatie (Ridley e.a., 1994). Over het algemeen zijn leerstrategieën cognitief/didactisch of geleerd door ervaring. Cognitieve strategieën benadrukken informatie en bij ervaringsleer ligt de focus vooral op het verhogen van het bewustzijn en minder op kennis en vaardigheden. Om nieuwe vaardigheden te leren is het nodig elementen van zowel ervaringsleer als cognitieve leer te gebruiken. Volgens Gudykunst, Guzley en Hammer (1996) is de aanpak van veel trainingen uitsluitend gericht op een van de strategieën in plaats van dat er balans tussen de twee is.

Trainingsprogramma's die ervaringsleer benadrukken gaan ervan uit dat deelnemers het beste leren wanneer zij cultuur ervaren door echte of gesimuleerde ervaringen (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996). Over het algemeen is ervaringsleer gericht op het toenemen van bewustzijn. De oefeningen die bij ervaringsleer horen, zijn een effectieve manier om het persoonlijke bewustzijn van mogelijke vooroordelen en veronderstellingen te vergroten (Pedersen, 2000). Enkele voorbeelden van ervaringsleer zijn:

- rollenspellen
- simulaties
- zelfreflectie oefeningen
- proces georiënteerde groepsdiscussies

Programma's die de nadruk op didactisch leren leggen, zijn gebaseerd op de veronderstelling dat deelnemers niet effectief kunnen deelnemen aan ervaringsleer, voordat zij cognitieve kennis van cultuur hebben (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996). De didactische manier van leren is voornamelijk gericht op kennis. Voorbeelden van cognitief of didactisch leren zijn:

- lezen
- colleges
- gastsprekers
- video's

Niveau 4: Programma Ontwerp

Een training kan uit verschillende formats bestaan. Bijvoorbeeld een fotografie workshop van één dag, wekelijkse bijeenkomsten bij een kookclub of het uitnodigen van een aantal gastsprekers bij een college. Het is bij het bepalen van een format belangrijk dat deze past bij de filosofie, leerdoelen en lesgeef strategieën die eerder bepaald zijn (Rogers-Sirin, 2008). Bij het kiezen van een trainingsprogramma onderzoeken bureaus eerst welke literatuur beschikbaar is. Vervolgens kiezen zij een programma op basis van de werkelijke beschikbare tijd en beschikbaarheid van bronnen. Het is van belang dat er een overeenkomst is tussen de filosofieën en doelen van het bureau en het programma (Rogers-Sirin, 2008).

Rogers-Sirin (2008) stelt dat het wenselijk is wanneer het bureau er bij het selecteren van een programma ontwerp eerst over nadenkt hoe de bepaalde doelen het best kunnen worden bereikt. Hierbij is het belangrijk om rekening te houden met de behoeften van de huidige en potentiële cliënten, maar ook met de belangen van de werknemers.

Niveau 5: Evaluatie

Nadat er een programma is geselecteerd, is het belangrijk dat er een evaluatieproces wordt toegevoegd. Dit is om te kunnen beoordelen of het programma effectief is geweest (Rogers-Sirin, 2008). Evaluatie is de top van de piramide en biedt feedback om de training te kunnen verbeteren. Er wordt bekeken of het multiculturele bewustzijn van de deelnemer zelf en de anderen is vergroot, en of zij nieuwe kennis en vaardigheden hebben opgedaan (Pedersen, 2004).

Constantine en Ladany (2000) hebben een studie gedaan naar zelfreflectie met betrekking tot multiculturele competentie. Uit deze studie is gebleken dat de zelfreflectie meestal overeen kwam met sociaal wenselijke attitudes. De willekeurige respondenten van het onderzoek vonden bijvoorbeeld dat het voor hen niet uitmaakte dat hun leidinggevende een andere culturele achtergrond heeft. Dit is een sociaal wenselijk antwoord, wanneer dit wel als een probleem wordt gezien, kan dit worden beschouwd als discriminatie. In werkelijkheid komt discriminatie echter wel voor. Bij evaluatie moet er rekening mee worden gehouden dat een zelfevaluatie niet altijd betrouwbaar is. Ze moeten met voorzorg worden geïnterpreteerd en kunnen niet als enige instrument voor evaluatie worden gebruikt om te meten of een training effectief is geweest. Ondanks de beperkingen zijn er een aantal ondersteunde testen die gebruikt kunnen worden in het evaluatieproces. Rogers-Sirin (2008) somt deze als volgt op:

- Quick Discrimination Index (QDI) (Ponterotto e.a., 1995)
- de Multicultural Counseling Awareness, Knowledge and Skills Survey (MAKSS; D'Andrea, Daniels & Heck, 1991)
- de Multicultural Counseling Inventory (MCI; Sadowski, Taffe, Gutkin & Wise, 1994)
- Multicultural Counseling Awareness Scale-Form B: Revised Self-Assessment (MCAS-B; Pope-Davis & Dings, 1995).

De QDI is een lijst van dertig 5-punts schaal items die de attitudes ten opzichte van multiculturaliteit en gelijkheid van vrouwen meten. De meetmethode is geschikt voor oudere jongeren en volwassenen. De QDI kan het best worden gezien als een driedimensionale meting van attitudes:

- algemene (cognitieve) attitudes over multiculturaliteit
- gevoelsmatige attitudes over multiculturaliteit gerelateerd aan iemands persoonlijke leven
- algemene attitudes betreffende gelijkheid van mannen en vrouwen

De MAKSS is ontwikkeld om vast te stellen of instructie invloed heeft op het niveau van multiculturele ontwikkeling bij studenten. De vragenlijst bestaat uit zestig 5-punts schaal vragen welke zijn onderverdeeld in drie verschillende schalen:

- bewustzijn
- kennis
- vaardigheden

De MCI is een zelfreflectiemethode dat de competenties voor multiculturele counseling meet en bestaat uit vier verschillende factoren:

- vaardigheden met betrekking tot multiculturele counseling
- multicultureel bewustzijn
- relaties met betrekking tot multiculturele counseling
- kennis met betrekking tot multiculturele counseling

De MCAS-B bevraagt net als de MAKSS bewustzijn, kennis en vaardigheden. Het verschil is dat kennis en vaardigheden worden samengenomen. De MAKSS bestaat uit zeventig 5-punts schaal vragen. Opvallend is de controle op sociaal wenselijke antwoorden door gebruik te maken van fictieve namen. Een voorbeeld hiervan is: "I am familiar with the research and writing of Michael Santana-Devio and I can discuss his work at length spontaneously" (p. 301). Deze persoon is fictief en op deze manier kan worden onderzocht of de respondent alleen indruk wil maken wanneer deze stelling met 'ja' beantwoord wordt.

3.3 Methode

In deze paragraaf wordt de methode van het onderzoek met studenten weergegeven. In dit onderzoek is gebruikt gemaakt van een schriftelijke vragenlijst. Hier is voor gekozen omdat dit een snelle en gemakkelijke manier was om de studenten te bevragen. Er is gekozen voor een schriftelijke vragenlijst zodat de vragenlijsten konden worden uitgedeeld en direct weer ingenomen konden worden. Dit zorgde voor een hoge respons.

3.3.1 Respondenten

De respondenten in de studie 'studenten voor docenten' zijn de studenten van de cursus Interculturele Communicatie voor Professionals 2011. In totaal hebben minimaal 33 studenten deelgenomen aan het onderzoek. Er zijn 15 vragenlijsten anoniem ingevuld waardoor de mogelijkheid bestaat dat meer studenten aan het onderzoek hebben deelgenomen. De studenten hebben samen 96 vragenlijsten ingevuld. Van deze vragenlijsten zijn er 42 door een man en 52 door een vrouw ingevuld. Bij 2 vragenlijsten is het geslacht niet ingevuld. De leeftijd van de studenten was tussen de 20 en 28 jaar en de gemiddelde leeftijd was 23,6 jaar ($sd=1.48$). Leeftijd verschilde niet tussen sekse (man:23.9, vrouw:23.4, $t(90)=1.45$, $p=.15$). Het aantal ingevulde vragenlijsten per persoon verschilt van één tot zes.

3.3.2 Instrument

Het instrument van dit onderzoek was een vragenlijst. Deze is te vinden in Bijlage B. De vragenlijst voor de studenten start met een voorblad. Op deze pagina wordt toegelicht dat de deelnemers de vragenlijst gebruiken om een oordeel te geven over de trainingssessie. Daarnaast wordt aangegeven dat de resultaten volledig anoniem worden verwerkt. Vanzelfsprekend worden de deelnemers bedankt voor hun deelname. Ten slotte staat het e-mail adres van de onderzoeker vermeld voor informatie of vragen over het onderzoek. Op de achterkant van het voorblad kunnen de deelnemers enkele gegevens invullen, namelijk hun naam, leeftijd, geslacht, studierichting, naam van de training en de doelgroep van de training.

Vervolgens wordt de vragenlijst gekoppeld aan persoonseigenschappen die te maken hebben met op welke manier de deelnemers het beste iets aanleren. Dit wordt gedaan door middel van acht tegengestelde woordparen. Tussen ieder woordpaar staan vijf hokjes. De deelnemer dient het hokje aan te vinken dat het beste past bij de manier van leren die de

deelnemer het prettigst vindt. De woordparen zelf komen voort uit de theorie van Hoofdstuk 3 en zijn ontwikkeld vanuit drie verschillende perspectieven:

- leerstijlen
- leerstrategie
- modellen

De leercirkel van Kolb (1984) geeft verschillende leerstijlen waaruit blijkt dat niet iedereen op dezelfde manier leert. De woordparen actief-passief, abstract-concreet, observatie en reflectie-actief experimenteren en concrete ervaring-verkennen van theorie komen hieruit voort.

Het woordpaar kennis-vaardigheden komt voort uit de theorie van Gudykunst, Guzley en Hammer (1996). Volgens hen is de aanpak van veel trainingen uitsluitend gericht op een van de strategieën in plaats van dat er balans tussen de twee is. Het woordpaar denken-doen is hier weer van afgeleid. Het komt op hetzelfde neer maar is anders geformuleerd. Deze twee woordparen worden bij het verwerken van de resultaten samengenomen en de betrouwbaarheid is acceptabel (Cronbach's $\alpha=.72$).

De woordparen schema's-tekst en tekst-plaatjes staan ertussen vanwege het gebruik van modellen in de trainingen. Wanneer een deelnemer een model niet duidelijk vindt, kan dit aan het model liggen, maar ook aan het feit dat de deelnemer tekst prefereert boven schema's en plaatjes. Deze resultaten worden niet samengenomen bij het verwerken van de resultaten omdat de betrouwbaarheid onvoldoende is (Cronbach's $\alpha=.39$). Om deze reden is besloten om alleen het woordpaar tekst-plaatjes te gebruiken en het woordpaar tekst-schema's weg te laten. In de trainingen is namelijk gebruik gemaakt van modellen en deze komen meer overeen met plaatjes dan met schema's.

Na de woordparen komt een korte uitleg over het invullen van de rest van de vragenlijst. Hierin wordt uitgelegd dat de deelnemer aan dient te geven of hij het eens is met een uitspraak. Dit wordt gedaan middels een 5-punts schaal. De verschillende mogelijkheden zijn: helemaal mee oneens, mee oneens, niet mee eens niet mee oneens, mee eens en helemaal mee eens. Daarnaast is er de mogelijkheid de optie 'weet ik niet' aan te vinken. De vragen zijn vervolgens verdeeld in drie verschillende onderwerpen, namelijk de opzet van de training, het model van de training en de gespreksfragmenten.

Bij het eerste onderdeel, de opzet van de training, worden meningen weergegeven over de structuur van de training. Er wordt bijvoorbeeld aan de deelnemers gevraagd of de doelstelling en het belang van de training duidelijk zijn gemaakt. Over het algemeen zijn de stellingen positief. Om ervoor te zorgen dat de deelnemer niet overal hetzelfde invult wordt een stelling af en toe negatief gesteld. Er wordt bijvoorbeeld gesteld dat de inhoud van de training van de hak

op de tak ging. De overige vragen gaan over het werkblad, de introductie, vragen stellen, structuur, introductie van onderwerpen en er wordt gevraagd of de deelnemers van de training hebben geleerd.

Het tweede onderdeel van de vragenlijst gaat over het model van de training. Ten eerste wordt er gevraagd of er een model wordt gebruikt en of dit een bestaand of zelf ontworpen model is. Vervolgens worden er vragen over het model gesteld. Er wordt gevraagd of het model toegevoegde waarde heeft voor de training en of de leerstof door het model gemakkelijker te begrijpen was. Er wordt ook gevraagd of het model duidelijk en overzichtelijk is.

Het derde onderdeel gaat over de gespreksfragmenten. Dit zijn de voorbeelden die in de training worden gebruikt. Er wordt gevraagd of de fragmenten duidelijk, informatief, toepasselijk en verzorgd waren. Ook wordt gevraagd of de trainer(s) de fragmenten bespraken voordat deze getoond werden en of het duidelijk was waar op gelet moest worden.

Ten slotte krijgen de deelnemers de mogelijkheid om opmerkingen over de training te geven. Tevens worden de deelnemers nogmaals bedankt voor hun medewerking. Alle vragen met een 5-punts schaal operationaliseren een mogelijke correlatie met de woordparen.

3.3.3 Procedure

De data is verzameld in de periode van 4 tot en met 11 oktober 2011. De trainingen vonden plaats op de Universiteit van Tilburg tijdens de colleges Interculturele Communicatie voor Professionals op dinsdag 4 (3 trainingen), donderdag 6 (3 trainingen) en dinsdag 11 (4 trainingen) oktober. De vragenlijsten werden na iedere training door de onderzoeker uitgedeeld en het invullen nam ongeveer vijf minuten tijd in beslag. Hierna werden de vragenlijsten weer opgehaald door de onderzoeker en begon de volgende training.

3.4 Resultaten

In de resultatenparagraaf worden vier verschillende onderwerpen besproken, namelijk de beoordeling van de training, leerstijlen, leerstrategieën en modellen.

3.4.1 Beoordeling van de training

In Tabel 15 is af te lezen in welke mate de studenten het op een schaal van 1 tot 5 gemiddeld eens waren met de stellingen met betrekking tot de opzet van de training.

Tabel 15 Gemiddelden opzet van de training (standaarddeviatie staat tussen haakjes, N=96)

Opzet van de training	gemiddelde (schaal 1-5)
De doelstelling van de training vond ik duidelijk	4.19 (0.73)
De trainer(s) heeft/hebben mij duidelijk gemaakt wat ik aan de training heb	4.01 (0.81)
De training startte met een introductie	4.26 (0.67)
De uitleg van het werkblad was duidelijk	3.70 (0.90)
Ik vond de training gemakkelijk te volgen	3.98 (0.85)
Ik vond dat de inhoud van de training van de hak op de tak ging	3.79 (0.76)
De trainer(s) heeft/hebben de besproken onderwerpen van te voren geïntroduceerd	3.79 (0.84)
Wanneer er vragen werden gesteld werden deze eerst door de trainer(s) herhaald	2.83 (1.31)
De training had een duidelijke structuur	3.84 (0.73)
Ik heb geleerd van de training	3.81 (0.75)

Uit Tabel 15 blijkt dat de studenten positief waren over de stellingen met betrekking tot de opzet van de training. De meeste stellingen hadden een gemiddelde tussen de 3.50 en 4.00, wat inhoudt dat de studenten gemiddeld hebben aangegeven het eens te zijn met de stellingen. Uitzonderingen hierop zijn de stellingen: de doelstelling van de training vond ik duidelijk, de trainer(s) heeft/hebben mij duidelijk gemaakt wat ik aan de training heb en de training startte met een introductie. Deze hebben een gemiddelde van meer dan 4.00 wat betekent dat de studenten het gemiddeld eens of helemaal eens waren met deze stellingen. Een andere uitzondering is de stelling: wanneer er vragen werden gesteld werden deze eerst door de trainer(s) herhaald. Deze stelling had gemiddeld een 2.83, wat inhoudt dat de student hier gemiddeld geen mening over had. Aangezien de standaarddeviatie vrij hoog is, is het ook mogelijk dat sommige trainers de vragen wel herhaalden en andere trainers niet.

In Tabel 16 is af te lezen in welke mate de studenten het op een schaal van 1 tot 5 gemiddeld eens waren met de stellingen met betrekking tot het model van de training. Uit Tabel 16 blijkt dat de studenten vonden dat het model dat in de training is gebruikt een toegevoegde waarde had voor de training. Daarnaast vonden zij dat de leerstof dankzij het model gemakkelijker te begrijpen was. De studenten hebben ook aangegeven het model duidelijk en overzichtelijk te vinden.

Tabel 16 Gemiddelden model van de training (standaarddeviatie staat tussen haakjes, N=96)

Model van de training	gemiddelde (schaal 1-5)
Het model dat is gebruikt heeft een toegevoegde waarde voor de training	3.63 (0.93)
Ik vond de leerstof gemakkelijker te begrijpen door het model	3.27 (0.99)
Ik vond het model duidelijk	3.57 (0.98)
Ik vond het model overzichtelijk	3.58 (0.86)

In Tabel 17 is af te lezen in welke mate de studenten het op een schaal van 1 tot 5 gemiddeld eens waren met de stellingen met betrekking tot de gespreksfragmenten van de training.

Tabel 17 Gemiddelden gespreksfragmenten van de training (standaarddeviatie staat tussen haakjes, N=96)

Gespreksfragmenten	gemiddelde (schaal 1-5)
De fragmenten in de training waren duidelijk	3.65 (1.08)
De fragmenten in de training waren informatief	3.60 (0.90)
De fragmenten in de training waren toepasselijk	3.83 (0.79)
De fragmenten in de training waren verzorgd (goed te zien en goed verstaanbaar)	3.36 (1.07)
De trainer(s) besprak(en) de fragmenten voordat deze getoond werden	3.51 (1.05)
Het was voor mij duidelijk waarop ik moest letten bij de fragmenten	3.65 (1.09)

Uit Tabel 17 blijkt dat de studenten de fragmenten in de training duidelijk, informatief en toepasselijk vonden. Daarnaast vonden zij dat de fragmenten in de training goed te zien en goed verstaanbaar waren, oftewel verzorgd waren. De studenten waren het er ook over eens dat de trainer(s) de fragmenten bespraken voordat deze getoond werden en het was voor hen duidelijk waar zij op moesten letten bij de fragmenten.

3.4.2 Woordparen

In Tabel 18 staan de gemiddelden van de woordparen. De studenten hebben hiermee aangegeven welke manier van leren zij het prettigst vinden.

Tabel 18 Gemiddelden voorkeur woordparen (standaarddeviatie staat tussen haakjes, N=96)

Woordparen	gemiddelde (schaal 1-5)
denken/kennis - doen/vaardigheden	3.38 (0.90)
passief - actief	4.11 (0.74)
abstract - concreet	4.21 (0.68)
observatie en reflectie - actief experimenteren	3.67 (1.01)
tekst - plaatjes	3.69 (1.07)
verkennen van theorie - concrete ervaring	3.83 (0.87)

Uit Tabel 18 blijkt dat de studenten het woordpaar denken/kennis - doen/vaardigheden gemiddeld een 3.38 gaven. Dit houdt in dat zij een lichte voorkeur voor doen/vaardigheden hadden. Bij het woordpaar passief - actief gaven de studenten gemiddeld een 4.11, dit betekent dat zij de voorkeur aan actief gaven. Daarnaast hadden zij aangegeven een voorkeur te hebben voor concreet, het woordpaar abstract - concreet had namelijk een gemiddelde van 4.21. Bij het woordpaar observatie en reflectie - actief experimenteren hadden de studenten een gemiddelde van 3.67, zij hadden een lichte voorkeur voor actief experimenteren. Het gemiddelde van het woordpaar tekst - plaatjes is 3.69, wat inhoudt dat de studenten hebben aangegeven gemiddeld een lichte voorkeur voor plaatjes te hebben. Ten slotte gaven de studenten het woordpaar verkennen van theorie - concrete ervaring een gemiddelde van 3.83, wat betekent dat zij een lichte voorkeur voor concrete ervaring hadden aangegeven.

3.4.3 Leerstijlen

In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de woordparen die te maken hebben met de leerstijlen van Kolb (1984) besproken. In Tabel 19 staan de verschillende leerstijlen van Kolb (1984) met de frequenties verdeeld per geslacht. Een student is aangegeven als 'doener' wanneer deze een (lichte) voorkeur had voor concrete ervaring en actief experimenteren. Een 'bezinner' heeft een (lichte) voorkeur voor observatie en reflectie en concrete ervaring. De 'beslissers' heeft een (lichte) voorkeur voor verkennen van theorie en actief experimenteren. De 'denker' gaat voor een (lichte) voorkeur voor observatie en reflectie en verkennen van theorie. De overige respondenten hebben een gecombineerde leerstijl.

Uit Tabel 19 blijkt dat 50% van de studenten de leerstijl van de 'doener' hanteerde. Deze leerstijl had duidelijk de voorkeur in vergelijking met de overige leerstijlen ($\chi^2(4)=75.771$, $p<.001$).

Tabel 19 Leerstijlen van Kolb (1984) met de frequenties verdeeld per geslacht (N=94)

	man		vrouw		totaal	
doener	22	52%	25	48%	47	50 %
bezinner	1	2%	10	19%	11	12%
beslisser	1	2%	3	6%	4	4%
denker	2	5%	2	4%	4	4%
overig	16	38%	12	23%	28	30%
totaal	42	100 %	52	100%	94	100 %

Het aantal studenten dat 'bezinner' was staat in relatie tot sekse. Bij de vrouwen was het percentage studenten dat 'bezinner' was bijna 17 procentpunt hoger dan bij de mannen ($\chi^2(1)=6.384$, $p<.025$).

Tussen de stelling 'ik vond dat het model een toegevoegde waarde had' en de persoonseigenschap 'concrete ervaring' was een matige positieve correlatie. Hoe meer de student de voorkeur gaf aan concrete ervaring, hoe meer het model een toegevoegde waarde had ($r=.33$, $p<.005$).

Voor mannen was er een matige positieve correlatie tussen de stelling 'ik vond de training gemakkelijk te volgen' en de persoonseigenschap 'actief experimenteren'. Hoe meer de mannelijke student de voorkeur gaf aan actief experimenteren, hoe gemakkelijker hij de training te volgen vond ($r=.35$, $p<.025$).

Voor de vrouwelijke studenten was er een zwakke positieve correlatie tussen de stelling 'de doelstelling van de training vond ik duidelijk' en de persoonseigenschap 'concrete ervaring'. Hoe meer de vrouwelijke student de voorkeur gaf aan concrete ervaring, hoe duidelijker zij de doelstelling van de training vond ($r=.29$, $p<.05$). Er was ook een matige positieve correlatie tussen de stelling 'ik vond dat het model een toegevoegde waarde had' en de persoonseigenschap 'concrete ervaring'. Hoe meer de vrouwelijke student de voorkeur gaf aan concrete ervaring, hoe meer het model een toegevoegde waarde had ($r=.34$, $p<.05$). Ten slotte was er een matige positieve correlatie tussen de stelling 'ik vond het model overzichtelijk' en de persoonseigenschap 'actief experimenteren'. De vrouwelijke studenten vonden het model overzichtelijker wanneer zij een voorkeur hadden voor actief experimenteren ($r=.31$, $p<.05$).

3.4.4 Leerstrategieën

In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de woordparen die te maken hebben met de leerstrategieën uit de theorie van Gudykunst, Guzley en Hammer (1996) besproken. Uit

Tabel 18 is gebleken dat de studenten gemiddeld een lichte voorkeur voor doen/ vaardigheden hadden. Zij gaven het woordpaar denken/kennis - doen/vaardigheden gemiddeld een 3.38 (sd=0.90) waarbij 1 de voorkeur voor denken/kennis is en 5 de voorkeur voor doen/ vaardigheden.

Er was een zwakke positieve correlatie tussen de stelling 'ik vond dat het model een toegevoegde waarde had' en de persoonseigenschap 'doen/vaardigheden'. Het model had meer toegevoegde waarde voor de student wanneer deze meer de voorkeur voor doen/vaardigheden had ($r=.23$, $p<.05$).

Tussen 'ik vond dat het model een toegevoegde waarde had' en de persoonseigenschap 'doen/vaardigheden' was bij de vrouwelijke studenten sprake van een matige positieve correlatie. Hoe meer voorkeur voor doen/vaardigheden hoe meer het model een toegevoegde waarde had ($r=.32$, $p<.05$).

3.4.5 Modellen

In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot het woordpaar tekst - plaatjes besproken. Uit Tabel 18 blijkt dat de studenten gemiddeld een lichte voorkeur voor plaatjes hadden. Zij gaven het woordpaar tekst - plaatjes gemiddeld een 3.69 (sd=1.07) waarbij 1 de voorkeur voor tekst is en 5 de voorkeur voor plaatjes.

Er was er een zwakke positieve correlatie tussen de stelling 'ik vond de training gemakkelijk te volgen' en de persoonseigenschap 'voorkeur voor plaatjes'. Wanneer de student meer de voorkeur aan plaatjes gaf vond deze de training gemakkelijker te volgen ($r=.25$, $p<.025$).

Voor mannen was er een matige negatieve correlatie tussen de stelling 'ik vond dat de fragmenten verzorgd waren' en de persoonseigenschap 'voorkeur voor plaatjes'. De mannelijke studenten vonden dat de fragmenten in de training beter verzorgd waren wanneer zij minder voorkeur hadden voor plaatjes ($r=-.35$, $p<.05$).

3.5 Perspectief

In dit hoofdstuk lag de focus op de manier van leren die de studenten het prettigst vonden. Eerst is een inleiding gegeven over de verschillende leerstijlen van Kolb (1984) en is het piramide model van Ridley, Mendoza en Kanitz (1994) besproken om te helpen met het kiezen van de juiste multiculturele trainingsmethode. Vervolgens is de methode van deze deelstudie besproken. Ten slotte kwamen de resultaten aan de orde welke in vijf verschillende onder-

werpen werden besproken: beoordeling van de training, woordparen, leerstijlen, leerstrategieën en modellen.

Bij de beoordeling van de training werden de gemiddelden van de stellingen met betrekking tot de opzet van de training, het model van de training en de gespreksfragmenten weergegeven. De studenten waren het in meer of mindere mate eens met bijna alle stellingen. Een uitzondering hierop was de stelling: wanneer er vragen werden gesteld werden deze eerst door de trainer(s) herhaald. Daarna werden bij het onderdeel woordparen de gemiddelden van de woordparen weergegeven en werd toegelicht aan welke manier van leren de studenten de voorkeur gaven. Bij het onderdeel over leerstijlen kwam naar voren dat de meeste studenten hebben aangegeven de voorkeur voor de leerstijl van de 'doener' te hebben. Vervolgens zijn de correlaties tussen de woordparen die te maken hebben met de leerstijl van de 'doener' en de beoordeling van de training weergegeven. In de paragraaf over leerstrategieën worden de correlaties tussen de beoordeling van de training en het woordpaar denken/kennis - doen/vaardigheden besproken en bij het onderdeel modellen worden de correlaties tussen het woordpaar tekst - plaatjes en de beoordeling van de training besproken.

In het volgende hoofdstuk worden beide deelstudies samengenomen in de vorm van een conclusie en discussie.

4. Conclusie en discussie

4.1 Conclusie

Dit is een studie naar een verbetering van de interpersoonlijke rol van de leraar in een meertalige klas in het basisonderwijs in de vorm van een training. De studie bestaat uit twee verschillende deelonderzoeken. Het eerste deelonderzoek, 'Docenten voor Studenten', heeft zich gericht op doceren en bepaalt de inhoud van de training. Er is onderzocht waar de knelpunten zitten bij leraren in het basisonderwijs betreffende het interpersoonlijk competent zijn in een meertalige klas. De tweede deelstudie, 'Studenten voor Docenten', heeft zich gericht op leren en bepaalt de structuur van de training. Door middel van een onderzoek met studenten is onderzocht welke leerstijl de studenten prefereren. Daarnaast is aan de hand van een theoretische studie bekeken welke leerstrategieën er zijn en welk model kan helpen bij de invulling van de training.

Uit de resultaten van de deelstudie 'Docenten voor Studenten' is gebleken dat de meeste opvattingen van de docenten over taal en culturele achtergrond van leerlingen overeenkwamen met de competenties uit het Europees Kern Curriculum. Een uitzondering hierop was de stelling: 'Ik vind dat er een kloof is tussen de informele taal die leerlingen thuis spreken en de academische taal die op school gesproken wordt'. De meerderheid van de docenten was zich hier niet bewust van. Daarnaast vonden de docenten het lesgeven in een meertalige klas gemiddeld meer uitdagend, stimulerend en bevorderend dan problematisch, tegenwerkend en belemmerend.

De meerderheid van de docenten beschikte niet over de competenties die te maken hebben met een taalmanagement plan. De scholen waarop zij werkzaam waren hadden vaak geen taalmanagement plan, of deze vormden geen goed geheel. Daarnaast had bijna geen enkele docent zelf bijgedragen aan de totstandkoming van het taalmanagement plan bij hen op school.

De opvattingen van de docenten met betrekking tot overleg met collega's kwamen overeen met de competenties uit het Europees Kern Curriculum. Daarnaast gaf de meerderheid van de docenten aan een voorkeur te hebben voor het geven van indirecte correctieve feedback.

De meerderheid van de docenten wist niet bij welke externe partners zij terecht konden voor hulp bij problemen in de klas. De docenten hebben aangegeven dat zij het lastig vinden hulp van externe partners in te schakelen, terwijl zij wel hebben aangegeven een probleem goed te kunnen formuleren aan andere mensen of instanties en de hulp van externe partners

als noodzakelijk, nuttig en belangrijk te beschouwen. Vaak was er een verband met het aantal jaar ervaring lesgeven in een meertalige klas. De docenten zonder ervaring wisten minder vaak bij welke externe partners zij bij problemen terecht konden dan docenten met ervaring.

De docenten hebben aangegeven overleg met ouders te zien als een belangrijke factor voor schoolsucces. Zij hebben tevens aangegeven niet te vinden dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken. Daarnaast heeft de meerderheid van de docenten aangegeven een verschil te ervaren in hun houding tijdens oudergesprekken met Nederlandse ouders en ouders met een andere thuistaal. Tevens vonden zij het lastig om te communiceren met anderstalige ouders en vonden zij dat anderstalige ouders anders aangesproken moeten worden dan Nederlandstalige ouders tijdens oudergesprekken.

De meerderheid van de docenten beoordeelde hun kennis over tweede taalverwerving als onvoldoende. Dit kwam voornamelijk doordat zij hier geen ervaring in hadden. Daarnaast hadden de docenten aangegeven het communiceren in meertalige situaties als lastig te ervaren. Zij vonden het vaak niet duidelijk of de boodschap begrepen was, vonden dat er sprake was van een taalbarrière, of de docent had een bepaalde attitude. Ten slotte hadden de docenten aangegeven dat hun voorkeur voor letten op betekenis en functie of normatieve aspecten aan de situatie lag. Wanneer het om een taalopdracht ging hebben de meeste docenten aangegeven een voorkeur te geven aan normatieve aspecten, terwijl zij bij andere situaties vooral letten op betekenis en functie.

Uit de resultaten van de deelstudie 'Studenten voor Docenten' is gebleken dat de studenten de opzet van de training, het model van de training en het gebruik van de gespreksfragmenten positief beoordeeld hebben. De enige uitzondering hierop was de stelling: 'Wanneer er vragen werden gesteld werden deze eerst door de trainer(s) herhaald'. Hier waren de studenten neutraal over.

De meerderheid van de studenten heeft aangegeven een (lichte) voorkeur te hebben voor de volgende manieren van leren: doen/vaardigheden, actief, concreet, actief experimenteren, plaatjes en concrete ervaring.

Bij het onderdeel over leerstijlen kwam naar voren dat de meeste studenten hebben aangegeven de voorkeur voor de leerstijl van de 'doener' te hebben. Vervolgens zijn de correlaties tussen de woordparen die te maken hebben met de leerstijl van de 'doener' en de beoordeling van de training weergegeven. De 'doeners' gaven aan dat het model een toegevoegde waarde had en overzichtelijk was.

In de paragraaf over leerstrategieën zijn de correlaties tussen de beoordeling van de training en het woordpaar denken/kennis - doen/vaardigheden besproken. De studenten met een voorkeur voor doen/vaardigheden vonden dat het model in de training een toegevoegde waarde had.

Bij het onderdeel modellen worden de correlaties tussen het woordpaar tekst - plaatjes en de beoordeling van de training besproken. De studenten met een voorkeur voor plaatjes vonden de training gemakkelijk te volgen.

Naar aanleiding van de resultaten kan antwoord worden gegeven op de deelvragen uit Hoofdstuk 1.

Vraag 1 Welke knelpunten ervaren docenten in het basisonderwijs in een meertalige klas?

De knelpunten zijn de competenties die te maken hebben met:

- attitudes betreffende studenten
- kennis betreffende collega's
- kennis betreffende externe partners
- attitudes betreffende ouders
- vaardigheden betreffende externe partners
- kennis betreffende de leraar zelf
- vaardigheden betreffende de leraar zelf

Bij de attitudes met betrekking tot studenten scoorden de docenten een gemiddelde van 3.43 wat te laag is om over de competentie te beschikken. Bij kennis betreffende collega's, kennis betreffende externe partners, attitudes betreffende ouders en vaardigheden betreffende externe partners was er bij alle drie de vragen geen sprake van een meerderheid die over de competentie beschikt. De vragen over kennis en vaardigheden betreffende de leraar zelf waren open vragen waaruit bleek dat de meerderheid van de docenten niet over de competentie beschikt.

Vraag 2 Wat is de oorzaak van deze knelpunten?

Voor alle knelpunten, met uitzondering van kennis betreffende de leraar zelf, was er geen specifieke oorzaak aan te wijzen voor het knelpunt. De oorzaken lagen bijvoorbeeld niet aan sekse, aantal jaar ervaring lesgeven in de (meertalige) klas, talen die de leraren spreken, functie of opleiding. Aangezien meer dan 50% van de docenten geen ervaring had met het

lesgeven in een meertalige klas, is het aannemelijk dat de knelpunten ook gelijk de oorzaak waren, namelijk: onvoldoende kennis, vaardigheden en/of attitudes. Hiermee wordt bedoeld dat er geen sprake is van externe oorzaken, maar dat de docent niet genoeg kennis, vaardigheden en/of attitudes had om over de competenties te beschikken. Dit komt doordat meer dan 50% van de docenten de competenties (nog) niet in het werkveld heeft hoeven toepassen. Zij zijn in hun loopbaan nog geen situaties tegengekomen waarin de competenties goed van pas zullen komen.

Het gebrek aan kennis betreffende de leraar zelf (over tweede taalverwerving) kwam door gebrek aan ervaring en onvoldoende kennis over de competentie. Het communiceren in meertalige situaties was voor de docenten lastig omdat zij niet wisten of hun boodschap werd begrepen, er geen gemeenschappelijke taal was of de docent een bepaalde attitude had die het communiceren in meertalige situaties in de weg zat. Zij hadden onvoldoende vaardigheden over de competentie.

Vraag 3 Welke leerstijlen, strategieën en modellen worden gebruikt voor de training?

Uit de studie 'studenten voor docenten' is gebleken dat de meeste studenten hebben aangegeven iets het beste aan te leren door een combinatie van actief experimenteren en concrete ervaring. Dit komt overeen met de leerstijl van 'de doener' van Kolb (1984). Bij deze leerstijl leren mensen volgens Kolb (1984) door te doen of door te ervaren. In de training zullen zowel cognitieve als ervaringsleer gerelateerde leerstrategieën gebruikt worden zodat er een balans tussen de twee strategieën is. Dit betekent een afwisseling van bijvoorbeeld colleges, rollenspellen, video's en simulaties. Het model dat voor de structuur van de training gebruikt wordt is het piramide model van Ridley, Mendoza en Kanitz (1994).

Nu alle deelvragen beantwoord zijn kan een antwoord geformuleerd worden op de centrale onderzoeksvraag. Deze vraag wordt beantwoord door de resultaten van de twee deelstudies toe te passen op het piramide model van Ridley, Mendoza en Kanitz (1994). Dit model helpt bij het kiezen van de juiste trainingsmethode en is terug te vinden in Hoofdstuk 3. In dit onderdeel worden de vijf niveaus van het model doorlopen en toegepast op de training. De centrale onderzoeksvraag is:

'Op welke manier kan de training voor docenten in het basisonderwijs ingevuld worden zodat het rendement zo hoog mogelijk is?'

Het kiezen van de juiste trainingsmethode start met bepalen van de training filosofie. Volgens Leach en Carlton (1997) moet een trainer zich afvragen voor wie de training ontwikkeld wordt en moet de trainer bedenken welke invulling de training krijgt. De training wordt ontwikkeld voor docenten in het basisonderwijs in Nederland. De invulling van de training zijn de geconstateerde knelpunten uit het Europees Kern Curriculum. Doordat de knelpunten in kaart zijn gebracht is de trainer zich bewust van de veronderstellingen en vooroordelen van de docenten.

Vervolgens is het belangrijk dat de training wordt aangepast aan het 'multicultural competence' niveau van de deelnemers (Rogers-Sirin, 2008). Hiervoor wordt gebruik gemaakt van De Multicultural Change Intervention Matrix (MCIM; Pope, 1993). De docenten bevinden zich op het niveau van de eerste orde verandering. Dit houdt in dat de docenten als individu zich bewust zijn van de culturele verschillen tussen Nederland en anderstalige landen. Als groep accepteren docenten anderstaligen en als instituut worden Nederlandse en anderstalige leerlingen op school gelijk behandeld. Dit is de basis van de training.

De volgende stap in het invullen van de training is het bepalen van de leerdoelen. Reynolds (1995) heeft het creëren van multicultureel bewustzijn, kennis en vaardigheden als leerdoel geïdentificeerd. In de training moeten de docenten multicultureel bewustzijn, kennis en vaardigheden aangeleerd krijgen met betrekking tot de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn voor de competenties. Dit zal worden gedaan voor de competenties die de docenten momenteel nog niet (voldoende) beheersen. Deze competenties zijn voortgekomen uit de resultaten van de eerste deelstudie 'Docenten voor Studenten' en luiden als volgt:

- 'een open houding naar andere talen en mensen uit andere culturen; empathie met studenten; bewustzijn van verschillende registers en genres'
- 'methoden weten hoe een samenhangend taal management plan gecreëerd en ontwikkeld wordt voor hun school'
- 'weten welke actoren van buiten school kunnen ingrijpen om te helpen met een ingewikkelde taalsituatie op school'
- 'de invloed die de thuistaal heeft op het taal leer proces van kinderen accepteren; hartelijke houding naar ouders toe'
- 'in staat zijn verbanden te creëren en de benodigde hulp te beschrijven aan andere mensen of instituten die hulp kunnen bieden'
- 'kennis over taal en tweede taalverwerving, mogelijk door eigen ervaringen'
- 'in staat zijn te kunnen communiceren in meertalige situaties'

Hierbij is het belangrijk dat bewustzijn, kennis en vaardigheden met elkaar in balans staan. Volgens Pedersen (2000) staan de leerdoelen niet op zichzelf maar moeten deze in combinatie met elkaar worden gebruikt om effectief te kunnen functioneren bij een training.

De volgende stap is het bepalen van de lesgeef strategieën. Volgens Ridley e.a. (1994) zijn leerstrategieën over het algemeen cognitief/didactisch of geleerd door ervaring. Uit de studie 'studenten voor docenten' is gebleken dat de meeste studenten de leerstijl van de 'doener' prefereren. Dit houdt in dat zij een voorkeur hebben voor concrete ervaring en actief experimenteren. Volgens Kolb (1984) is er echter vaak geen dominante leerstijl aanwezig en hebben de meeste mensen een combinatie van de verschillende leerstijlen. Om deze reden zal er gekozen worden voor een trainingsprogramma dat zowel ervaringsleer als cognitieve leer gebruikt. Ervaringsleer gaat ervan uit dat deelnemers het beste leren wanneer zij cultuur ervaren door echte of gesimuleerde ervaringen (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996). Echter is het nodig elementen van zowel ervaringsleer als cognitieve leer te gebruiken om nieuwe vaardigheden te leren. Het is van belang dat in de training beide strategieën gebruikt worden.

Vervolgens moet er een programma ontwerp gekozen worden. Het is bij het bepalen van een format belangrijk dat deze past bij de filosofie, leerdoelen en lesgeef strategieën die eerder bepaald zijn (Rogers-Sirin, 2008). Een passend format voor de training zijn maandelijkse bijeenkomsten van twee uur die tien keer zullen plaatsvinden. De eerste bijeenkomst is een introductie waarbij het doel en het belang van de training duidelijk worden gemaakt. In bijeenkomst 2 t/m 8 wordt iedere maand een knelpunt behandeld. Ieder knelpunt wordt in een aparte bijeenkomst behandeld zodat er ruimte is voor ervaringsleer in de vorm van bijvoorbeeld rollenspellen en simulaties. Bijeenkomst 9 is een test waarbij wordt bepaald of de deelnemers over de competenties beschikken. De laatste bijeenkomst heeft als doel te reflecteren op de training. De bijeenkomsten zijn maandelijks zodat de deelnemers de mogelijkheid krijgen hetgeen dat in de training geleerd is in de praktijk toe te passen en de informatie te kunnen laten bezinken.

Het laatste onderdeel is evaluatie. Dit is om te kunnen beoordelen of het programma effectief is geweest (Rogers-Sirin, 2008). Er moet worden bepaald of de deelnemers over de competenties beschikken. Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan door de Multicultural Counseling Awareness, Knowledge and Skills Survey (MAKSS; D'Andrea, Daniels & Heck, 1991). Dit is een test die kan worden gebruikt in het evaluatieproces. De MAKSS is ontwikkeld om vast te stellen of instructie invloed heeft op het niveau van multiculturele ontwikkeling bij de docenten. Gezien de eerder aangegeven beperkingen van een zelfevaluatie-test moet het niet als enige instrument

worden gebruikt om te meten of de training effectief is geweest. Wanneer de competenties behaald zijn kunnen deze worden opgenomen in het (docenten) portfolio. Portfolio's worden als waardevol beschouwd omdat ze bewijs leveren van prestaties en ze zelfontwikkeling promoten door docenten te laten reflecteren op wat zij hebben gedaan en welk proces ze hebben doorlopen naar een doel (Wright, Night & Pomerleau, 1999).

4.2 Discussie

De vragenlijsten in deze studie waren een manier van zelfreflectie. De docenten beoordeelden namelijk zelf of ze over een bepaalde competentie beschikten. Dit werd echter niet op deze manier gecommuniceerd. Aan de hand van de praktijkgerichte vragen die zij voor zichzelf hebben beantwoord, kon worden bepaald of ze over de competentie beschikten. Uit de studie van Constantine en Ladany (2000) is gebleken dat zelfreflectie niet altijd betrouwbaar is en vaak overeenkomt met sociaal wenselijke attitudes. Het is mogelijk dat de docenten bij de vragen een sociaal wenselijk antwoord hebben gegeven. Het zou kunnen dat zij in theorie weten wat de wenselijke norm is maar dit in de praktijk niet (kunnen) uitvoeren.

Uit de resultaten is gebleken dat meer dan driekwart van de docenten heeft aangegeven dat zij niet vinden dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken. Volgens Lindo (1996) is het mogelijk dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat ouders van anderstalige kinderen zelf vaak weinig of geen opleiding hebben gevolgd. Gibson en Bhachu (1988) hebben aangegeven dat ook culturele factoren van invloed kunnen zijn op minder stimulatie van schoolsucces van anderstalige ouders. Zij stellen dat het ontbreken van aanmoediging om goede schoolresultaten te behalen van culturele aard kan zijn door bijvoorbeeld het afwijzen van de normen en waarden die met het onderwijssysteem geassocieerd worden. Deze kunnen wellicht niet overeenkomen met de eigen normen en waarden of deze zelfs tegenspreken. Het is mogelijk dat de docenten dit anders hebben ervaren en niet vinden dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken. Het is ook mogelijk dat de meerderheid van de docenten een sociaal wenselijk antwoord heeft gegeven omdat zij niet voldoende kennis of ervaring hebben. De docenten konden de vraag namelijk alleen met 'ja of nee' beantwoorden. Wanneer de docent de vraag niet kon beantwoorden aan de hand van kennis of eigen ervaringen bestaat de kans dat de docent het antwoord sociaal wenselijk heeft ingevuld.

Korthagen (2001) heeft duidelijk gemaakt dat het belangrijk is dat leraren reflectie geven tijdens een bepaalde handeling. Om erachter te komen of de docenten zich bewust zijn van de

behoeften van tweede taalleerders zijn er twee vragen over feedback gesteld. Er werd gevraagd of de docenten een (tweedetaal)fout van een tweede taalleerder direct verbeteren of dat zij aangeven dat er een fout is gemaakt en vervolgens de leerling zelf laten proberen om het op te lossen. Een meerderheid van de docenten heeft aangegeven alleen indirecte correctieve feedback toe te passen. Beuningen (2011) heeft een studie gedaan naar correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van tweede taalleerders. Uit deze studie is gebleken dat directe correctieve feedback leerwinst oplevert op grammaticaal gebied terwijl indirecte correctieve feedback leerwinst oplevert bij niet-grammaticale feedback zoals bij spelfouten. De docenten hadden echter niet de mogelijkheid onderscheid te maken tussen grammaticale en niet-grammaticale taalfouten. Daarnaast heeft de studie van Beuningen (2011) zich alleen gericht op de schrijfvaardigheid terwijl in de stellingen in de vragenlijst geen onderscheid is gemaakt tussen spreek- en schrijfvaardigheid.

Nu de resultaten bekend zijn en de centrale onderzoeksvraag is beantwoord is het interessant om te weten voor wie het precies geldt. De resultaten zijn niet generaliseerbaar voor alle docenten in Nederland. Het grootste deel van de docenten was afkomstig uit Zuid-Nederland, namelijk Noord-Brabant en Limburg. Het is mogelijk dat onderzoek in de vier grote steden (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht) andere resultaten geeft. Het percentage niet-westerse anderstaligen is in deze steden namelijk vijf keer zo hoog als in Zuid-Nederland en twee keer zo hoog als in Eindhoven (CBS StatLine, 2011).

In totaal had meer dan 50% van de docenten geen ervaring met het lesgeven in een meertalige klas. Zij hebben bepaalde vragen dan ook niet vanuit hun eigen ervaringen kunnen beantwoorden. Er bestaat een kans dat zij deze vragen sociaal wenselijk hebben ingevuld.

Daarnaast is het absolute aantal mannelijke docenten erg laag, dit waren er namelijk slechts acht. Bij de knelpunten was er geen enkele keer een verschil tussen de seksen. Uiteraard is het mogelijk dat dit ook daadwerkelijk het geval is, maar wellicht kwam dit doordat er weinig mannen aan het onderzoek hadden meegedaan. Relatief gezien was het aantal mannen representatief voor de respondentgroep.

Een andere tekortkoming van het onderzoek was dat er een andere doelgroep is onderzocht om erachter te komen op welke manier het beste iets kan worden aangeleerd in een training. In dit onderzoek zijn studenten van de cursus 'Interculturele Communicatie voor Professionals' de respondenten terwijl de resultaten voor de training voor docenten zijn gebruikt. Dit is gedaan om praktische redenen. Het was binnen dit onderzoek niet mogelijk om de docenten de trainingen te laten beoordelen. Binnen dit onderzoek is het een tekortkoming

dat niet alle studenten evenveel trainingen hebben beoordeeld. Hierdoor is het mogelijk dat er een vertekend beeld is ontstaan in de resultaten.

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is een participerende observatie. Deze studie is namelijk vooral gebaseerd op wat de docenten en studenten zelf zeggen. Door middel van een case study kan worden onderzocht wat er echt gebeurt. Op deze manier kan worden bestudeerd of de docenten sociaal wenselijke antwoorden geven, een vertekend beeld van hun eigen kunnen hebben of zichzelf misschien wel juist hebben ingeschat. Een mogelijke onderzoeksvraag hierbij kan zijn: 'Is er een verschil in de manier waarop docenten zichzelf beoordelen en de werkelijke situatie?'

Literatuur

- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs*, 34(1), 14-17.
- Beuningen, C.G. van (2011). De rode pen werkt! Over het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van tweedetaalleerders. *Les*, 169, 24-27.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 523-538.
- Boves, T., & Dijk, M. van der. (2008). *Contact maken: Communicatieve vaardigheden voor leerkrachten*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (eds.) (2012). Diversity Challenges and opportunities in European Schools (*Proceedings Get-in Conference*).
- Broek, A. van den, Kleijnen, E. & Keuzenkamp, S. (2010). *Naar Hollands gebruik? Verschillen in gebruik van hulp bij opvoeding, onderwijs en gezondheid tussen autochtonen en migranten: verdiepingsstudie diversiteit in het jeugdbeleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- CBS (2011). Bevolking per maand; leeftijd, geslacht, herkomst, generatie 2011. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Constantine, M.G. & Ladany, L. (2000). Self-Report Multicultural Counseling Competence Scales: Their Relation to Social Desirability Attitudes and Multicultural Case Conceptualization Ability. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 155-164.

D'Andrea, M., Daniels, J. & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling and Development*, 70, 143-150.

Dewey, J. (1910). *How we think and selected essays, 1910-1911* (1985). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Elshout-Mohr, M., & Daalen-Kapteijns, M.van. (2003). Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichtte opleidingen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24, 5-13.

Forrest, C. (2004). *Kolb's Learning Cycle*. Verkregen op 26 april, 2011, via <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#axzz1fHFOxBlj>

Gibson, M.A., & Bhachu, P.K. (1988). Ethnicity and school performance: A comparative study of South Asian pupils in Britain and America. *Ethnic and Racial Studies*, 11(3), 239-262.

Gudykunst, W. B., Guzley, R. M., & Hammer, M. R. (1996). Designing intercultural training. In D. Landis & R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2^e ed.; pp. 61-80). Thousand Oaks, CA: Sage.

Handy, C. (1996). *Beyond certainty. The changing worlds of organisations*. London: Arrow Books.

Henderickx, E., Janvier, R., Beirendonck, L. van., Humblet, P. & Lorré, J. (2010). *Handboek HRM competentiemanagement en arbeidsrecht*. Culemborg: Centraal Boekhuis bv.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Larkin, J.E., Pines, H.A. & Bechtel, K.M. (2002). Facilitating students' career development in psychology courses: A portfolio project. *Teaching of Psychology*, 29, 207-210.

- Leach, M., & Carlton, M. (1997). Toward defining a multicultural training philosophy. In D. Pope-Davis & H. Coleman (Eds.), *Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision* (pp. 184-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Locke, D. C., & Faubert, M. (1999). Innovative pedagogy for critical consciousness in counselor education. In M. S. Kiselica (Ed.), *Confronting prejudice and racism during multicultural training* (pp. 43-58). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- McMullan, M. (2006). Students' perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 333-343.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & Brok, P., den. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(1), 75-91.
- Mollen, D., Ridley, C. R., & Hill, C. L. (2003). Models of multicultural competence: A critical evaluation. In D. B. Pope-Davis, H. L. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 21-37). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osgood, C.E., Suci, G., & Tannenbaum, P.H. (1957) *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Parry, S. (1998). *Just What is a Competency (And Why Should You Care?)*. Verkregen op 7 mei, 2011, via:
<http://www.allbusiness.com/services/educational-services/4275236-1.html>
- Pedersen, P. (2000). *A handbook for developing multicultural awareness (3^eed.)*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Pedersen, P. (2004). *110 experiences for multicultural learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ponterotto, J. G., Bukard, A. W., Reiger, B., D'Onofrio, A. A., DuBuisson, A., Heenehan, M., e.a. (1995). Development and initial validation of the Quick Discrimination Index (QDI). *Educational & Psychological Measurement*, 55, 1016-1031.
- Pope, R. (1993). Multicultural organizational development in student affairs: An introduction. *Journal of College Student Developments*, 34(3), 201-205.
- Pope-Davis, D. B., Dings, J. G. (1995). *The assessment of multicultural counselling competencies*. In J.G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 287-311). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reynolds, A. (1995). Challenges and strategies for teaching multicultural counseling courses. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 387-414). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reynolds, A. (1997). Using the multicultural change intervention matrix (MCIM) as a multicultural training model. In D. Pope-Davis & H. Coleman (Eds.), *Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision* (pp. 209-226). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ridley, C., Mendoza, D., & Kanitz, B. (1994). Multicultural training: Reexamination, operationalization, and integration. *Counseling Psychologist*, 22(2), 227-289.
- Rogers, A. (1996). *Teaching adults (2nd ed.)*. Buckingham: Open University Press.
- Rogers-Sirin, L. (2008). Approaches to multicultural training for professionals: a guide for choosing an appropriate program. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(3), 313-319.
- Roth, H.J., Duarte, J., Broeder, P., & Stokmans, M.J.W., e.a. (2010). *Inclusive academic teaching and school development*. (European Core Curriculum for Inclusive Academic

Language Teaching (IALT): an instrument for training pre- and in-service teachers and educators, 49.9) (www.eucim-te.eu).

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sadowski, G. R., Taffe, R. C., Gutkin, T. B. & Wise, S. L. (1994). Development of the Multicultural Counseling Inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 137-148.

Sue, D. W. (1995). Multicultural organizational development: Implications for the counselling profession. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 474-492). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70, 477-486.

Sue, D. W., Bernier, J., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E., & Vasquez-Nutall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *Counseling Psychologist*, 10, 45-52.

Sue, D. W., Carter, R., Casas, M., Fouad, N., Ivey, A., Jensen, M., e.a. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tesser, P. (2003). Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van leerlingen uit achterstandsgroepen. In Meijnen, W. (ed.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen* (pp. 53-78). Apeldoorn: Garant.

Wesselink, R., Biemans, H.J.A., Mulder, M. & Elsen, E.R., van den. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40, 38-51.

Wright, W.A., Knight, P.T. & Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: Teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 24, 89-103.

Bijlagen



EUCIM-TE = European Core Curriculum for
Mainstreamed Second Language Teacher Education

November 2011

Beste docent,

Deze vragenlijst is gemaakt voor docenten in het basisonderwijs in Nederland. De resultaten die voortkomen uit deze vragenlijst worden gebruikt om een training te ontwikkelen voor docenten ter ondersteuning van het lesgeven in een meertalige klas.

De vragenlijst zal ongeveer 5 tot 10 minuten van uw tijd in beslag nemen.

Wij stellen uw medewerking zeer op prijs en bedanken u voor de moeite.

Voor meer informatie of vragen over dit onderzoek kunt u mailen naar docenten.bo@gmail.com

School: _____ Plaats: _____

Leeftijd: _____ jaar

Sekse: ☐ man ☐ vrouw

1. Wat is uw huidige functie?

2. Welke taal/talen spreekt u:

thuis	
met uw ouders	
met collega's	
met leerlingen	

3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs? _____ jaar

4. Hoeveel jaar ervaring heeft u met het lesgeven in een meertalige klas? _____ jaar

5. Wat is de gemiddelde leeftijd van de huidige leerlingen in uw klas? _____ jaar

6. Welke opleiding(en) heeft u gevolgd?

7. Is tijdens uw opleiding(en) aandacht besteed aan het omgaan met meertaligheid in de klas?

helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ heel veel

8. Hoeveel procent van uw leerlingen spreekt Nederlands als eerste taal? _____ %

9. Bent u het eens/oneens met de volgende stellingen over taal en culturele achtergrond van uw leerlingen?

	ja	nee
Ik weet welke leerlingen in mijn klas thuis naast het Nederlands een andere taal spreken	☐	☐
Ik vind dat er een kloof is tussen de informele taal die leerlingen thuis spreken en de academische taal die op school gesproken wordt	☐	☐
Ik weet welke culturele achtergronden mijn leerlingen hebben	☐	☐
Wanneer een leerling een vervelende opmerking maakt over het accent van een ander, dan zal ik die leerling daarop aanspreken	☐	☐
Wanneer het een feestdag is voor andere culturen dan de Nederlandse cultuur besteed ik hier aandacht aan in de klas	☐	☐
Wanneer leerlingen hun culturele achtergrond uitdragen via bijvoorbeeld hun kleding of haardracht, dan vind ik dat heel normaal	☐	☐

10. Ik vind het lesgeven in een meertalige klas:

uitdagend ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ problematisch
 stimulerend ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ tegenwerkend
 bevorderend ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ belemmerend

11. De volgende stellingen gaan over het taalmanagement plan. Een taalmanagement plan is bedoeld om de kloof tussen de thuistaal en schooltaal te overbruggen, bijvoorbeeld Nederlandse les voor anderstaligen of les in de thuistaal.

	ja	nee	weet ik niet
De school waarop ik werkzaam ben heeft een taalmanagement plan	☐	☐	☐
Het taalmanagement plan op mijn school vormt een goed geheel	☐	☐	☐
Ik heb bijgedragen aan de totstandkoming van het taalmanagement plan bij mij op school	☐	☐	☐

12. Bent u het eens/oneens met de volgende stellingen, betreffende overleg met collega's over leerlingen met een taalachterstand?

	ja	nee
Ik overleg met mijn collega's welke behoeften onze leerlingen met betrekking tot taal hebben	☐	☐
Ik bespreek met mijn collega's welke leerlingen een taalachterstand hebben	☐	☐
Ik werk samen met (een van) mijn collega's om de taalachterstand van specifieke leerlingen op te lossen	☐	☐
Ik vind dat het schrijven van een tekst voor tweede taalleerders lastiger is omdat correct formuleren in de tweede taal voor hen geen geautomatiseerd proces is	☐	☐
Wanneer een tweede taalleerder een (tweedetaal)fout maakt, verbeter ik deze fout direct	☐	☐
Wanneer een tweede taalleerder een (tweedetaal)fout maakt, geef ik aan dat er een fout is gemaakt en laat ik de leerling eerst zelf proberen om het op te lossen	☐	☐

13. De volgende stellingen gaan over externe partners. Hiermee worden partners buiten school bedoeld. Voorbeelden van externe partners zijn buitenschoolse opvang, schoolinspectie en schoolmaatschappelijk werk.

	ja	nee
Wanneer ik meerdere leerlingen in de klas heb die geen Nederlands spreken, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om hiermee te helpen	☐	☐
Wanneer de meerdere talen die naast elkaar bestaan in de klas elkaar beginnen te concurreren, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om in te grijpen	☐	☐
Wanneer de taalontwikkeling van Nederlandse leerlingen negatief beïnvloed wordt door anderstaligen in de klas, weet ik bij welke externe partners ik terecht kan om in te grijpen	☐	☐
Ik heb al eens hulp van externe partners ingeschakeld bij een ingewikkelde taalsituatie op school	☐	☐
Ik kan een probleem goed formuleren aan andere mensen of instanties	☐	☐
Ik vind het lastig om hulp van externe partners in te schakelen	☐	☐

14. Ik vind de hulp van externe partners:

overbodig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ noodzakelijk

zinloos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ nuttig

irrelevant ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ belangrijk

15. Bent u het eens met de volgende stellingen, betreffende overleg met ouders?

	ja	nee
Ik vind stimulatie van ouders een belangrijke factor in het schoolsucces van mijn leerlingen	☐	☐
Ik vind dat anderstalige ouders hun kinderen minder stimuleren om schoolsucces te bereiken	☐	☐
Ik weet dat kinderen beter Nederlands leren wanneer hun ouders goed Nederlands spreken	☐	☐
Ik betrek ouders bij de activiteiten omtrent het leren van taal op school	☐	☐
Ik stimuleer anderstalige ouders om op school voor te lezen voor mijn leerlingen	☐	☐
Ik vraag anderstalige ouders om thuis Nederlands te oefenen met hun kinderen	☐	☐
Ik ervaar een verschil in mijn houding tijdens oudergesprekken met Nederlandse ouders en ouders met een andere thuistaal	☐	☐
Ik vind het lastig om te communiceren met anderstalige ouders	☐	☐
Ik vind dat ik anderstalige ouders anders moet aanspreken dan Nederlandstalige ouders tijdens oudergesprekken	☐	☐

16. Hoe beoordeelt u uw kennis over tweede taalverwerving, eventueel door uw eigen ervaringen?

17. Hoe ervaart u het communiceren in meertalige situaties?

18. Wanneer een leerling met u communiceert let u dan op de betekenis en functie van wat zij willen zeggen of let u op normatieve aspecten (gebaseerd op 'hoe het zou moeten')?

19. Heeft u nog aanvullende opmerkingen?

Hartelijk dank voor uw medewerking.



Trainingsoordeel

Geef met deze vragenlijst je oordeel over de trainingssessie die je hebt gevolgd.

De resultaten van deze bevraging worden volledig anoniem verwerkt.

Wij stellen je medewerking zeer op prijs en bedanken je voor de moeite.

Kirsten Lammers

Voor meer informatie of vragen over dit onderzoek
kun je mailen naar K.Lammers@uvt.nl

Naam	
Leeftijd	
Geslacht	☐ man ☐ vrouw
Studierichting	
Naam training	
Doelgroep training	

Op welke manier kun jij het beste iets aanleren?

Geef voor ieder van de genoemde *woordparen* aan welke het beste past bij de manier van leren die jij het prettigst vindt.

denken	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	doen
actief	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	passief
schema's	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	tekst
abstract	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	concreet
kennis	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	vaardigheden
observatie en reflectie	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	actief experimenteren
tekst	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	plaatjes
concrete ervaring	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	verkennen van theorie

Je krijgt een aantal uitspraken over de training voorgelegd. Je kunt per uitspraak aangeven in hoeverre je het eens of oneens bent met die uitspraak. Dit doe je door het hokje aan te vinken dat jouw mening het beste weergeeft. Wanneer je niet weet of als je het eens bent met een uitspraak vink je het hokje 'weet ik niet' aan.

De opzet van de training

		helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee eens, niet mee oneens	mee eens	helemaal mee eens	weet ik niet
1	De doelstelling van de training vond ik duidelijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	De trainer(s) heeft/hebben mij duidelijk gemaakt wat ik aan de training heb	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	De training startte met een introductie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	De uitleg van het werkblad was duidelijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	Ik vond de training gemakkelijk te volgen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ik vond dat de inhoud van de training van de hak op de tak ging	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	De trainer(s) heeft/hebben de besproken onderwerpen van te voren geïntroduceerd	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	Wanneer er vragen werden gesteld werden deze eerst door de trainer(s) herhaald	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	De training had een duidelijke structuur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	Ik heb geleerd van de training	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Het model van de training

11. Het model dat in de training gebruikt is...

- ☐ een bestaand model
 ☐ een zelf ontworpen model
 ☐ weet ik niet
 ☐ er is niet gebruik gemaakt van een model

		helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee eens, niet mee oneens	mee eens	helemaal mee eens	weet ik niet
12	Het model dat is gebruikt heeft een toegevoegde waarde voor de training	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	Ik vond de leerstof gemakkelijker te begrijpen door het model	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	Ik vond het model duidelijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	Ik vond het model overzichtelijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

De gespreksfragmenten

		helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee eens, niet mee oneens	mee eens	helemaal mee eens	weet ik niet
16	De fragmenten in de training waren duidelijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	De fragmenten in de training waren informatief	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	De fragmenten in de training waren toepasselijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	De fragmenten in de training waren verzorgd (goed te zien en goed verstaanbaar)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	De trainer(s) besprak(en) de fragmenten voordat deze getoond werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21	Het was voor mij duidelijk waarop ik moest letten bij de fragmenten	☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Heb je verder nog opmerkingen over de training?

Hartelijk dank voor je medewerking!